



Escola Superior de Educação João de Deus

**Mestrado em Ciências de Educação na Especialidade de
Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor**

A Escola e a Dislexia, uma Maneira Diferente de Aprender

Isabel Maria Monteiro de Sousa Lona

Lisboa, junho de 2014

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências de Educação na Especialidade de
Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

A Escola e a Dislexia, uma Maneira Diferente de Aprender

Isabel Maria Monteiro de Sousa Lona

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação da Professora Doutora Cristina Saraiva

Lisboa, junho de 2014

**“Temos o direito de sermos iguais, sempre que a diferença nos discrimina;
Temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descarateriza.”
(Prof. Boaventura de Souza Santos)**

Resumo

O presente trabalho de investigação centra-se numa problemática real nas nossas escolas, mormente, a dislexia e a atitude dos docentes face à inclusão destes alunos.

No sentido de demonstrar os aspetos relevantes desta intervenção foi aplicado como instrumento para a recolha de dados, um inquérito por questionário com perguntas fechadas.

Da análise dos dados conclui-se que a maioria dos docentes são favoráveis à inclusão, de alunos com dislexia, nas turmas de ensino regular. As atitudes mais positivas manifestam-se, tendencialmente, nos docentes do sexo feminino, nos professores mais novos e com menos anos de tempo de serviço. Porém, os docentes, na sua grande maioria, não realizaram formação na área da dislexia durante o seu percurso académico, e também não realizaram formação extracurricular.

Palavras-chave: Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Dislexia, Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Atitudes dos Professores

Abstract

The present study focuses on a real problem present in our schools – teachers' attitude regarding the inclusion of students with dyslexia.

In order to prove the relevant aspects of this topic, an inquiry questionnaire with closed-ended questions was used as instrument for data compilation.

After analyzing the data, one can conclude that most teachers are in favour of inclusion of students with dyslexia in regular classrooms. Specifically, female teachers (regardless of their age), younger teachers (both male and female) and those with fewer years of experience (both male and female) evinced the most positive attitude. Nevertheless, most teachers revealed that, throughout their academic journey they did not receive proper training regarding dyslexia, nor did they receive extracurricular training.

Keywords: Inclusion, Special Educational Needs, Dyslexia, Specific Learning Difficulties, Attitudes of Teachers

Agradecimentos

Ao longo deste trabalho muitas foram, naturalmente, as pessoas que deram o seu contributo e que, de algum modo, me apoiaram e ajudaram a chegar a bom porto. Na impossibilidade de me lembrar de todos individualmente, envolvo-os num sentido abraço de gratidão.

No entanto, que me seja permitido agradecer particularmente:

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cristina Saraiva, pela disponibilidade e empenho e, sobretudo, pela oportunidade que me concedeu de partilhar o seu conhecimento teórico e prático;

a alguns “anjos” na minha vida, a Cristina Almeida, a Cristina Vieira, a Elisa Simões por me apoiarem e acreditarem em mim e pelo incentivo inicial que foi tão decisivo para o meu sucesso, que tornaram possível a realização deste trabalho, o meu apreço e o meu muito obrigado, pois, sem elas esta investigação não poderia ter sido realizada;

aos meus filhos porque são as minhas luzes ao fundo do túnel.

Lista de Abreviaturas

Art.º – artigo

cit. in – citado em

et.al – e outros

ex – exemplo

Ibidem – citado por

Índice Geral

RESUMO	II
ABSTRACT.....	III
AGRADECIMENTOS	IV
LISTA DE ABREVIATURAS.....	V
LISTA DE SIGLAS.....	X
INTRODUÇÃO.....	XI
PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA	1
Introdução	2
Capítulo 1 - Escola Inclusiva	3
1.1. Perspetiva Teórica	4
1.2. Perspetiva Legislativa	7
1.2.1. Suporte Documental Internacional.....	7
1.2.2. Suporte Legal em Portugal.....	10
Capítulo 2 - Necessidades Educativas Especiais	13
2.1. O Conceito	14
2.2. Princípios Subjacentes	16
Capítulo 3 - Dificuldades de Aprendizagem Específica	17
3.1. Dificuldades de Aprendizagem Específica	18
Capítulo 4 - Caracterização da Dislexia	21
4.1. Perspetiva Histórica	22
4.2. Definição de Dislexia	23
4.3. Tipos e Causas de Dislexia	25
4.4. Problemas Associados	27
4.4.1. Disortografia	27
4.4.2. Disgrafia	27
4.4.3. Discalculia	28
4.5. Ser Disléxico	28
4.6. Diagnóstico e Avaliação.....	29
4.6.1. Anamnese.....	30
4.6.2. Funcionamento Percetivo.....	31
4.6.3. Motricidade	31
4.6.4. Funcionamento Cognitivo.....	32
4.6.5. Funcionamento Psicolinguístico.....	32
4.6.6. Linguagem	32
4.6.7. Desenvolvimento Emocional	33

4.6.8. Desenvolvimento Psicológico.....	33
4.7. A Intervenção - O Método Davis.....	34
4.8. Orientações para Trabalhar com Alunos Disléxicos	35
Capítulo 5 - Atitudes dos Professores Face à Inclusão/Aprendizagem dos Alunos com NEE	38
5.1. Atitudes dos Professores Face à Inclusão/Aprendizagem dos Alunos com NEE	39
PARTE II– ESTUDO EMPIRICO	44
Introdução	45
Capítulo 6 - Metodologia de Investigação	46
6.1. Identificação do Problema de Investigação.....	47
6.2. Objetivo do Estudo.....	48
6.3. Levantamento das Hipóteses	48
6.4. Definição das Variáveis	49
6.5. População e Amostra.....	50
6.6. Métodos e Técnicas	51
6.7. Instrumentos de Avaliação.....	52
6.8. Ética da Pesquisa	54
6.9. Tratamento da Informação.....	54
6.10. Cronograma das Operações	55
Capítulo 7- Apresentação e Análise dos Resultados.....	56
7.1. Caracterização da Amostra	57
7.2. Apresentação e Análise das Hipóteses	67
7.2.1. H ₁ : A atitude dos professores em função do género.....	67
7.2.2. H ₂ : Atitude dos professores em função da idade.....	68
7.2.3. H ₃ : Atitude dos Professores em Função do Tempo de Serviço Docente. 69	
7.2.4. H ₄ : Atitude dos professores em função do nível de ensino	70
7.2.5. H ₅ : Atitude dos professores em função da formação académica.....	72
7.2.6. H ₆ : Atitude dos professores em função do tipo de formação em Educação Especial.....	73
Capítulo 8 - Discussão dos Resultados	77
Capítulo 9 - Linhas Futuras de Investigação.....	85
CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
APÊNDICES	96
ANEXOS	101
ANEXO A - TABELAS DOS TESTES ESTATÍSTICOS	102

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Idade dos Inquiridos	58
Tabela 2 - Sexo dos Inquiridos	59
Tabela 3 - Grau Académico dos Inquiridos	60
Tabela 4 - Tempo de Serviço dos Inquiridos	61
Tabela 5 - Nível de Ensino Lecionado pelos Inquiridos	62
Tabela 6 - Ao Longo da sua Carreira Profissional já Trabalhou com Alunos com Dislexia?	63
Tabela 7 - Durante a sua Formação Académica, teve Formação Específica na Área da Dislexia?	64
Tabela 8 - Teve Formação Extracurricular na Área da Educação Especial	65
Tabela 9 - Tipo de Formação na Área da Educação Especial	66
Tabela 10 - Teste <i>U de Mann-Whitney</i> para as Atitudes face à Inclusão no Ensino Regular em Função do Sexo	67
Tabela 11 - Teste <i>Kruskal-Wallis</i> para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função da Idade	68
Tabela 12 - Teste <i>Kruskal-Wallis</i> para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino regular em Função do Tempo de Serviço	69
Tabela 13 - Teste <i>Kruskal-Wallis</i> para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função do Nível de Ensino	70
Tabela 14 - Teste <i>Kruskal-Wallis</i> para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função do Grau Académico	72
Tabela 15 - Teste <i>U Mann-Whitney</i> para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função da Formação em Educação Especial	73
Tabela 16 - Teste <i>Kruskal-Wallis</i> para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função do Tipo de Formação em Educação Especial	74
Tabela 17 - Teste <i>U de Mann-Whitney</i> para Amostras Independentes para as Atitudes face à Inclusão no Ensino Regular em Função de Terem ou não Trabalhado com Alunos com Dislexia	75

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Idade dos Inquiridos	58
Gráfico 2 - Sexo dos Inquiridos	59
Gráfico 3 - Grau Académico dos Inquiridos	60
Gráfico 4 - Tempo de Serviço dos Inquiridos	61
Gráfico 5 - Nível de Ensino Lecionado pelos Inquiridos	62
Gráfico 6 - Ao Longo da sua Carreira Profissional já Trabalhou com Alunos com Dislexia?	63
Gráfico 7 - Durante a sua Formação Académica, teve Formação Específica na Área da Dislexia?	64
Gráfico 8 - Teve Formação Extracurricular na Área da Educação Especial	65
Gráfico 9 - Tipo de Formação na Área da Educação Especial	66
Gráfico 10 - Teste <i>U de Mann-Whitney</i> para as Atitudes face à Inclusão no Ensino Regular em Função do Sexo	67
Gráfico 11 - Teste <i>Kruskal-Wallis</i> para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função da Idade	68
Gráfico 12 - Teste <i>Kruskal-Wallis</i> para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função do Tempo de Serviço	69
Gráfico 13 - Teste <i>Kruskal-Wallis</i> para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função do Nível de Ensino	71
Gráfico 14 - Teste <i>Kruskal-Wallis</i> para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função do Grau Académico	72
Gráfico 15 - Teste <i>U Mann-Whitney</i> para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função da Formação em Educação Especial	73
Gráfico 16 - Teste <i>Kruskal-Wallis</i> para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função do Tipo de Formação em Educação Especial	74
Gráfico 17 - Teste <i>U de Mann-Whitney</i> para Amostras Independentes para as Atitudes face à Inclusão no Ensino Regular em Função de Terem ou não Trabalhado com Alunos com Dislexia	75

Índice de Quadros

Quadro 1 - Tipo de testes de acordo com as dificuldades do aluno	29
Quadro 2 - Conteúdo, redação e polaridade dos itens/afirmações	53

Lista de Siglas

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEI - Programa Educativo Individual

QI – Quociente de Inteligência

SNC – Sistema Nervoso Central

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

UNESCO – Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), não é fácil gerar conhecimento novo, mas é sempre importante melhorar o significado dos fenómenos. Gerando novas perspectivas a factos, mesmo que já tenham sido estudados, irão ser sempre, uma ajuda na compreensão, de uma forma mais nítida destes fenómenos.

Sendo a inclusão um fenómeno de elevada relevância no seio escolar e social, julgamos ser pertinente contribuir para a melhoria do conhecimento e desenvolvimento desse processo.

Todos os professores já presenciaram, em determinados momentos da sua carreira, o dilema de certos alunos com níveis de inteligência normais ou até, em muitos casos, acima da média, que não tendo carências de tipo sociocultural ou distúrbios emocionais e, tendo um desenvolvimento normal nas outras áreas, evidenciam problemas específicos de leitura e de escrita, que os acompanha ao longo dos vários graus de ensino. Por vezes, a escola e os professores não se apercebem deste problema na fase inicial e podem não intervir da melhor forma, devido ao desconhecimento desta problemática.

A alfabetização formal inicia-se no primeiro e segundo anos do ensino básico. A partir daí, considera-se que o aluno já é um leitor e realiza-se um período de aprendizagem e de interpretação de textos que parte desse pressuposto. Se, com a aprendizagem da leitura e da escrita, o aluno passa a apresentar dificuldades, o professor deverá ter isso em atenção, pois poderá vir a ser o primeiro sinal de dislexia. Assim, a partir daqui, deverá ser feita a referenciação, a diferenciação pedagógica e oferecer ao aluno oportunidades que o ajudem a ultrapassar as suas dificuldades.

A criança disléxica aprende a um ritmo diferente, por isso, precisa que a escola adeque as suas práticas educativas, tendo sempre em conta as suas características e especificidades. A atitude inclusiva, o papel do professor e da escola, consoante seja favorável ou funcione como uma barreira, pode ser um fator decisivo para o sucesso ou insucesso dos alunos disléxicos.

Desta forma, este trabalho de investigação nasceu das dificuldades que sentimos ao trabalharmos com alunos com dislexia. Sendo jovens inteligentes, imaginativos, trabalhadores, queríamos conseguir colaborar melhor na superação

das barreiras que a dislexia lhes coloca, face às exigências de uma escola que usa a mesma medida para todos. Já tínhamos pesquisado sobre a dislexia e quais as atividades, a promover, mas sentíamos ainda problemas em conseguir sistematizar e construir materiais de apoio.

Outros fatores contribuíram igualmente para esta decisão:

- sempre que há indícios, verifica-se um espaço de tempo relativamente longo até efetuar-se um diagnóstico, devido à sobrecarga dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) das escolas;
- todo o processo que envolve a avaliação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é moroso e burocrático;
- há uma enorme diversidade de sintomatologia, características e dificuldades decorrentes da dislexia;
- a maior parte dos professores desconhecem a dislexia e não sabem como atuar com estes alunos, havendo ainda muita desconfiança e ceticismo.

O resultado que agora vos é apresentado, no que concerne à revisão da literatura, que se encontra patente na primeira parte, deste estudo de investigação, divide-se em 5 capítulos: (1) A Escola Inclusiva, (2) Necessidades Educativas Especiais (3) Dificuldades de Aprendizagem Específicas (4) Caracterização da Dislexia, (5) Atitudes dos Professores face à Inclusão/Aprendizagem dos Alunos Disléxicos.

No primeiro capítulo caracterizamos a realidade da escola inclusiva do ponto de vista teórico e legislativo. Depois as Necessidades Educativas Especiais, no seu conceito, princípios e real aplicação nas escolas de acordo com as necessidades dos alunos.

Seguidamente, abordamos a questão das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) e, posteriormente, caracterizamos a dislexia. Primeiramente, numa perspetiva histórica, de seguida, definimos a dislexia nas suas causas, tipos, problemas associados e implicações para os alunos. Num passo seguinte analisamos o diagnóstico da dislexia nos seus aspetos essenciais: critérios, métodos e instrumentos, estruturação e cuidados a ter. Por fim, exploramos as implicações da dislexia enquanto causadora de NEE, dando ênfase à leitura e à frustração face aos insucessos.

Desde há muito tempo, que a dislexia tem sido abordada por diversos autores. Não obstante, não deixa de ser um tema atual.

A maior parte dos alunos sabe ou aprende a processar a informação e a desenvolver uma estratégia ou um plano organizado, quando confrontado com um

problema. Contudo, outros consideram que este processo cognitivo é muito difícil. A informação é lida e relida sobre um determinado assunto, da qual, não conseguem reter as ideias principais.

A dislexia foi definida como incapacidade de processar os símbolos da linguagem, ou ainda, como uma dificuldade na aprendizagem da leitura, com repercussão na escrita, devido a causas congénitas, neurológicas ou, na maioria dos casos, devido expressamente, à imaturidade cerebral. Para iniciar e desenvolver com êxito o processo de leitura e escrita é necessário atingir uma certa maturidade nos domínios linguístico, motor, psicomotor e perceptivo, bem como, uma dada capacidade de concentração da atenção, de memorização auditiva e visual, de coordenação visuomotora.

Ainda abordamos a intervenção em disléxicos, fazendo-se referência ao método Davis, como uma maneira diferente de aprender, sendo este, um método que recorre a exercícios e estratégias de aprendizagem, que podem ser usados para ajudar os disléxicos a reconhecer e controlar as manifestações de dislexia. Igualmente, fazemos referência a uma série de orientações, que podem auxiliar aqueles que diariamente têm nas suas salas, alunos disléxicos.

Por fim, na revisão da literatura, apresentamos alguns estudos que procuram analisar as atitudes dos professores face à inclusão/aprendizagem, dos alunos com NEE.

Os docentes com alunos com DAE são aqueles que, além da competência, habilidade interpessoal, equilíbrio emocional, deverão ter a consciência de que mais importante que o desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano, e que, o respeito pelas diferenças está acima de toda a pedagogia.

De seguida entramos no sexto capítulo onde descrevemos o percurso metodológico do nosso estudo, abordando a definição do problema/pergunta de partida, o objetivo do estudo, a definição de hipóteses e variáveis, a identificação e justificação da escolha do instrumento de trabalho, bem como, a sua caracterização, indicando as vantagens na utilização do inquérito por questionário, a caracterização da amostra, procedimentos e ética da pesquisa.

Depois nos capítulos sétimo e oitavo, respetivamente, fazemos a apresentação, a discussão dos resultados e, de seguida, apresentamos as principais conclusões.

No capítulo nono apresentamos as linhas futuras de investigação.

Por último, faz-se referência, ao material bibliográfico utilizado na realização do presente trabalho de investigação e, aos apêndices no qual se inclui, o questionário utilizado na realização do nosso estudo, assim como, o pedido de

autorização feito aos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Coimbra para passar o referido questionário.

Terminamos o nosso estudo colocando, em anexo, toda a informação pertinente para este trabalho de investigação e que possa ser uma mais valia, para todos os seus leitores!

PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA

Introdução

Dado o facto de estarmos perante um estudo de investigação, é estritamente necessário contextualizar o quadro de estudo. Após a identificação da problemática em análise, torna-se indispensável reunir e organizar estudos que se relacionem com a temática. É fundamental criar um resumo sobre o que já existe documentado, a respeito dos temas pertinentes neste mesmo estudo.

Fortin (1996) refere que a revisão da literatura é um procedimento que consiste em verificar o registo e o exame crítico do conjunto de publicações pertinentes, sobre um domínio de investigação. No fundo é fazer um balanço do que foi escrito no domínio da investigação em estudo. Segundo o autor a revisão bibliográfica serve para a obtenção de indicações e sugestões para o plano de investigação, quer na recolha de dados, quer na utilização de instrumentos ou amostras.

Num trabalho de investigação é importante criar uma estrutura teórica que possibilite a explicação dos factos em estudo e produzir uma relação entre eles de acordo com o tema. Os temas aqui aprofundados e relacionados são importantes para a compreensão do objeto em estudo e para a análise dos resultados obtidos. A pesquisa foi feita com base nas palavras-chave: escola inclusiva, necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagem específicas, dislexia, atitudes dos docentes.

Capítulo 1- Escola Inclusiva

Capítulo 1- Escola Inclusiva

1.1. Perspetiva Teórica

Incluir, em ambiente escolar, é aceitar todas as crianças tal como elas são, adaptando-nos e adaptando os espaços e materiais a elas e às suas necessidades.

O sucesso do processo de inclusão está diretamente ligado à possibilidade de reconhecer as diferenças e aceitá-las. Isso não significa ignorá-las, isso não significa colocar crianças com necessidades educativas especiais na sala de aula regular e esperar que elas aprendam, pela proximidade com seus colegas da mesma idade. Respeitar as diferenças é adotar os recursos necessários para que a criança, aprenda de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, por forma alcançar sucesso.

A prática da inclusão vem da década de 80, porém só começa a ser consolidada nos anos 90, segue o modelo social da deficiência, segundo o qual a nossa tarefa consiste em modificar a sociedade (escolas, empresas, programas, serviços, ambientes físicos, ...) para torná-la capaz de acolher todas as pessoas que apresente alguma diversidade, portanto estamos a falar de uma sociedade de direitos para todos.

O conceito de escola inclusiva baseia-se na premissa de que todas as crianças com NEE beneficiam, tanto académica como socialmente, de um meio de aprendizagem onde também estão outras crianças com realizações académicas normais, em oposição à sua colocação em ambientes segregados (Banerji & Dailey, 1995). Mas, uma das críticas feitas à inclusão, é que ela não foi feita por professores de educação regular, mas sim por professores de Educação Especial (Minkle, 1996). Daí que, muitos professores, não assumam a responsabilidade pelas crianças colocadas nas turmas regulares, apesar de lhes reconhecerem esse direito (*Ibidem*, 1996).

Assim, segundo Gatner e Lipsky (1987), a Educação Especial e a Educação Regular fundem-se devido a uma maior consciencialização dos serviços que devem ser prestados aos alunos, bem como a uma melhoria da qualidade das escolas. Neste sentido, Correia (1999), refere que “o princípio da inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija”.

Também para Arnaiz (2000), a educação inclusiva é a forma como o sistema educativo responde às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Desta forma, para Freire e César (2001) a noção de escolas inclusivas pressupõe promover grandes mudanças organizacionais e funcionais, a nível da

articulação dos diferentes atores educativos, da gestão da sala de aula e do próprio processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente encontrar e implementar soluções para lidar com a diversidade, soluções essas que permitam construir identidades positivas e fomentar o respeito pela diferença).

A escola inclusiva assenta na conceção de uma educação eficaz para todos, respeitando a diversidade de cada aluno, onde prevaleçam novas formas de atuação, em contraposição com as práticas que caracterizavam o conceito de integração escolar

De acordo com Heward (2001), é fundamental que todos os intervenientes no processo educativo se consciencializem do seu papel para tornar a escola cada vez mais inclusiva.

Para Correia, (2003) a escola inclusiva deve considerar um conjunto de pressupostos para que possa promover o sucesso de todos os seus alunos, sem exceção.

É através do processo de inclusão, feito ao nível global e não só escolar, que se promovem valores realmente importantes para a sociedade se alicerçar no respeito pela diferença.

Neste âmbito, o objetivo de uma escola que se quer inclusiva não passa apenas pela integração dos alunos com deficiência nas várias estruturas da sociedade, mas quer acima de tudo, promover, a inclusão social dos mesmos. Assim, a escola inclusiva será apenas o ponto de partida para uma sociedade também ela inclusiva.

A perspetiva de uma escola inclusiva abre a possibilidade de um ensino mais enriquecedor para todos, já que ao implementar estratégias mais diversificadas, incrementa um ensino mais motivador e abrangente para todos. Assim, para Correia (2003) conceito inclusão pretende estabelecer uma escola aberta a todos, no sentido de levar o aluno com NEE às turmas de ensino regular mas beneficiando e recebendo. Por direito, de serviços adequados às suas características e necessidades

Contudo há aspetos a considerar aquando da inclusão, pois segundo Correia, (2005) não basta, apenas, inserir os alunos com NEE numa turma de ensino regular, é preciso, também, que lhes sejam proporcionadas condições que permitam desenvolver competências. Neste sentido, e relativamente aos benefícios que a educação inclusiva traz aos alunos Correia advoga,

(...) “que a filosofia da inclusão tem benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais, mas também traz vantagens para os alunos sem necessidades educativas especiais, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites.” (Correia, 2005:54)

Mantendo a mesma linha de pensamento, Correia ainda sublinha que,

(...) “a inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade perceciona essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal.” (Correia, 2005:55)

A inclusão é um direito fundamental que implica um novo olhar sobre a diversidade, um repensar de todo o sistema educativo de modo a provocar alterações em toda a sociedade, com vista à criação de um sistema educativo que realmente promova a inclusão de crianças com NEE de carácter permanente nas turmas regulares.

É, igualmente, um processo árduo, complexo e moroso em torno da criança com NEE e das suas verdadeiras carências mas que só é possível com a interação de todos os intervenientes educativos com uma “mente aberta”, de modo a aceitar a criança com as suas características diferentes e trabalhar em função das mesmas.

Neste contexto, verificaram-se grandes evoluções na Educação Especial, ao longo de décadas, passando-se pelo termo integração que culminou com a publicação da *Public Law* 94-142 em 1975 e chegando-se, posteriormente, ao termo inclusão na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO, em Salamanca, em junho de 1994, passando a ser a escola que se adapta ao aluno e não o inverso, como analisaremos, mais pormenorizadamente no ponto que se segue.

1.2. Perspetiva Legislativa

1.2.1. Suporte Documental Internacional

As políticas e os sistemas culturais criam enquadramentos no que concerne às necessidades e direitos das crianças, com Necessidades Educativas Especiais.

No que concerne aos direitos, numa macro perspetiva temos a Declaração Universal dos Direitos da Criança que no seu artigo 31º afirma o direito a brincar, lazer, recreação e participação na vida cultural, “Toda a criança tem o direito ao descanso e a atividades recreativas apropriadas à sua idade e a participar livremente na vida cultural e artística.

Os membros do governo respeitarão e promoverão os direitos da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajará o aparecimento de oportunidades apropriadas e iguais para atividades culturais, artísticas, recreativas e de lazer.”

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989) estipula no seu artigo 2º “Todos os direitos devem ser aplicados a todas as crianças sem discriminação.”

E no artigo 23º: “Uma criança com deficiência mental ou física deverá usufruir de uma vida plena e estimulante em condições que lhe assegurem dignidade, promova a sua autoconfiança e facilite a sua participação ativa na comunidade.”

Focando mais especificamente as crianças e jovens ‘diferentes’, a partir de meados dos anos 50, passou a ser contestada a sua segregação em ‘escolas especiais’, tendo vindo a ser desenvolvido o conceito de ensino integrada até aos anos 90, passando o atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais a ser feito nas escolas regulares. Emerge nesta altura a ideia de educação inclusiva como meta e orientação.

Internacionalmente, alguns marcos foram determinantes para esta evolução, quanto à forma de encarar a educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais, os quais passamos a apresentar sucintamente:

Relatório *Warnock* (1978) - Introduziu o conceito de NEE, fazendo com que o conceito de educação especial até aí referido aos alunos com dificuldades em consequência de deficiência, dê lugar ao conceito mais vasto de necessidades educativas especiais, que abrange todos os tipos de dificuldades de aprendizagem, passando de uma perspetiva clínica ou médico-pedagógica, para o modelo educativo, centrado na aprendizagem.

Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981) – e consequente declaração de 1983-1993 como Década das Pessoas com Deficiência foram um importante impulsionador na evolução dos conceitos e das práticas relativas a este sector populacional. A década de 80 afirmou os princípios da normalização e participação nas diferentes estruturas em que a vida se desenvolve – família, comunidade, escola, trabalho, lazer.

Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) – em Jomtien, a conferência onde foi elaborada, tinha por objetivo alargar o acesso à educação aos 200 milhões de crianças que se calculava estarem excluídas da escola em todo o mundo. Assim, foram estabelecidas metas a serem atingidas no ano 2000, relativas à expansão da educação pré-escolar, à generalização do acesso à educação primária, à redução do analfabetismo na população adulta, à expansão do ensino de competências capazes de promover o emprego, o bem-estar e a saúde. Também foi estipulado, “Devem ser tomadas medidas de modo a garantir a igualdade de acesso à educação de todas as categorias de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educativo.”

Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993) – cobrem um vasto leque de necessidades nas áreas da educação, acessibilidade, família, emprego, saúde, lazer, cultura... A norma n.º 6 refere, “Os Estados devem reconhecer o princípio segundo o qual deve proporcionar-se igualdade de oportunidades em matéria de ensino primário, secundário e superior, num contexto integrado.”

Declaração de Salamanca (1994) – preconiza que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, com o propósito último de atingir uma sociedade inclusiva em igual educação e proporcionada a todos.

Um dos princípios fundamentais da Declaração de Salamanca consiste em que, todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. A Escola Inclusiva não se destaca somente pelo facto de conseguir proporcionar um ensino de qualidade a todas as crianças, mas também de contribuir para modificar atitudes discriminatórias, criando sociedades acolhedoras e inclusivas. Esta declaração edifica a questão dos direitos das crianças e dos jovens com NEE no contexto mais vasto dos direitos do homem e, por isso, refere a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Conferência Mundial sobre Educação

para Todos e as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

A Declaração de Salamanca expressa a opção pela escola inclusiva e desenha as orientações necessárias para a ação, a nível nacional e a nível internacional, com vista à implementação, de uma escola para todos. O texto apela a todos os governos e incita-os a adotar, como política, o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo. Deste modo as escolas, devem adequar-se às crianças e jovens com NEE, através duma pedagogia centrada e capaz de dar resposta às necessidades dos mesmos. Este documento refere, também, que os sistemas de educação devem ser planeados e os programas devem ser implementados tendo em vista a diversidade destas características e necessidades. Logo na introdução, artigo terceiro (1994), pode ler-se: “as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”, explicando o que é a escola inclusiva, que segundo o mesmo artigo, é

(...)“ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de educar com sucesso todas as crianças, incluído as que apresentam graves incapacidades proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças ajudar a modificação de atitudes discriminatórias e criar sociedade acolhedoras e inclusivas”.

Assim sendo, as escolas devem dar resposta a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos e marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares contemporâneos. Preconiza que as crianças e jovens, com Necessidades Educativas Especiais, devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. No capítulo 1, ponto 7 declara-se:

”O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através

de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades”.

No Fórum Mundial de Educação (1995), em Dakar, foi avaliada a concretização das recomendações de Jomtien e avançadas novas propostas para serem realizadas até 2015. Foi abordada a interligação entre os conceitos de educação para todos e escola inclusiva, em que se procurou equacionar a forma indissociável como deve ser encarada, na perspetiva da expansão da escolarização, a transformação da escola, de modo a que se possa responder eficazmente a todas as crianças.

1.2.2. Suporte Legal em Portugal

Nos últimos anos, os princípios ligados à educação inclusiva assumiram proporções preponderantes, na educação. Portugal não ficou distante das novas ideias, tendo assumido, com a aprovação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva. Como tal, a partir de 1995, assistiu-se a uma nova geração de políticas sociais, que concebem a inclusão como um processo de transformação das estruturas e das instituições sócias, económicas, políticas e culturais, no sentido de as tornar capazes de acolher todas as pessoas em função das suas necessidades específicas e de permitir a realização dos seus direitos criando as oportunidades necessárias e as condições para o pleno assumir dos seus deveres e responsabilidades para consigo próprios, as famílias e a comunidade a que pertencem.

É dentro destes quadro que, ao nível das escolas, verificou-se a produção de documentos com vista à mudança, dos quais destacamos:

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, 14 de Outubro), - define a escola com uma tripla função, a democratização, a promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos e uma qualificação social e profissional dos mesmos. “É da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art.º 2).

Igualmente, consigna, (subsecção IV, art.º 16, 17 e 18) pela primeira vez, alguns dos princípios fundamentais relativos à educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente:

- O papel primordial do Estado no seu processo educativo (anteriormente era da responsabilidade de organizações privadas);

- Ao Ministério da Educação cabe definir as normas gerais da educação especial, designadamente, nos seus aspetos pedagógicos e técnicos e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação (até então era a Segurança Social);

- É dada prioridade ao ensino destes alunos nas estruturas regulares, ou seja o ensino integrado, devendo garantir-se condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;

- Reconhece-se a necessidade do recurso a escolas especiais quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando e a necessidade de se reconhecer o contributo da sociedade civil neste setor educativo.

Decreto-Lei nº 35/90 – determinou que todas as crianças, incluindo as portadoras de qualquer grau ou tipo de deficiência, fossem abrangidas pela escolaridade obrigatória (vigorava ainda o Decreto-Lei nº 301/84 que determinava que essa obrigatoriedade cessa em caso de incapacidade mental ou física do aluno).

Decreto-Lei nº 319/91 – foi, até 2008, um diploma de referência normativa no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. Inspirado na legislação americana (a PL 94/142 de 1975) e no relatório *Warnock* de 1978, procura garantir que todos tenham acesso à escola regular, mesmo que por razões relacionadas com graves problemas de aprendizagem necessitassem de frequentar currículos alternativos, assegurando os apoios educativos e as ajudas técnicas. Baseia-se no conceito de ensino integrado tal como se vinha desenvolvendo em Portugal desde os anos 60. Não se tratava ainda de promover a mudança inclusiva na escola e das estratégias utilizadas na sala de aula, mas sim de saber que crianças apresentam NEE, procurar responder a essas necessidades e de, através de ações ‘remediativas’, fazer com que se integrem o melhor possível no sistema vigente.

Despacho nº 105/97 – subscrito passados três anos da Declaração de Salamanca, num contexto internacional imbuído dos princípios de educação inclusiva, assenta num novo modelo conceptual e organizativo, determinando a inserção na escola regular dos professores de apoio. É um passo a caminho do modelo inclusivo.

Nestes últimos anos, temos vindo a observar uma maior consciencialização da sociedade para os direitos das pessoas portadoras de deficiência. Em 2003 celebrou-se o Ano Europeu da Pessoa com Deficiência. Além das associações e instituições criadas, destaca-se algumas medidas legislativas, tais como o Decreto-Lei nº163/2006, que aprova as normas técnicas para as quais os edifícios, equipamentos e as infraestruturas devem obedecer para melhorar as acessibilidades.

Uma outra medida legislativa importante, para a “mudança”, diz respeito ao Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro que regulamenta o acompanhamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. No seu preâmbulo refere que,

“A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos”.

O presente diploma legal fixa os valores da Escola Para Todos, inclusiva, onde qualquer aluno tem o direito á igualdade no processo de ensino e aprendizagem e permite-nos desenvolver as ajudas necessárias aos alunos com Necessidades Educativas Especiais com vista ao seu sucesso escolar. Apoiar os alunos NEE é contribuir para a sua inclusão e é um contributo para a Escola Para Todos, porque coloca-o em pé de igualdade com os restantes alunos.

A constatação da heterogeneidade dos alunos e as consequentes necessidades de adaptações implicam, uma reflexão sobre métodos e estratégias de ensino e obrigam à tomada de decisões políticas e pedagógicas, mais justas e eficazes. Este conceito integra-se na perspetiva da escola inclusiva que promove a igualdade de oportunidades para todos os alunos. O Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro veio definir os apoios especializados a prestar às crianças com NEE, regulamentando a avaliação e intervenção a essas crianças. Assistiu-se a um reforço de quadros próprios nas escolas de professores especializados nas diversas áreas da Educação Especial e reestruturaram-se as medidas educativas. No entanto, da sua aplicação no terreno, constata-se que ainda há muitas medidas adjacentes que podem ser melhoradas e criadas, pois a realidade vivida nas escolas do Ensino Básico e Secundário está ainda distante do desejável, no que concerne a uma escola verdadeiramente inclusiva.

Para findar, incluir em ambiente escolar é aceitar todas as crianças tal como elas são, adaptando-nos e adaptando os espaços e materiais a elas e às suas necessidade. O sucesso do processo de inclusão está diretamente ligado à possibilidade de reconhecer as diferenças e aceitá-las. Isso não significa ignorá-las, isso não significa colocar crianças com NEE na sala de aula regular e esperar que elas aprendam pela proximidade com os colegas da mesma idade. Respeitar as diferenças é adotar os recursos necessários para que a criança aprenda e adquira competências, que promovam o seu desenvolvimento biopsicossocial e a transição para a vida ativa.

Capítulo 2 - Necessidades Educativas Especiais

Capítulo 2 - Necessidades Educativas Especiais

2.1. O Conceito

O conceito de Necessidades Educativas Especiais começou a ser difundido a partir da sua adoção no emblemático Relatório *Warnock* (1978), apresentado ao Parlamento do Reino Unido, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales (Jiménez, 1997, p.9). Este relatório surgiu do primeiro comité do Reino Unido, presidido por Mary Warnock, constituído para rever o atendimento aos deficientes. Os resultados evidenciam que uma em cada cinco crianças apresenta NEE em algum período do seu percurso escolar, no entanto, não existe essa proporção de deficientes. Daí que do relatório surja a proposta de adotar o conceito de NEE. Nesta linha, afirmar que um aluno tem NEE significa que apresenta algum problema de aprendizagem no decorrer da sua escolarização, exigindo uma atenção específica e mais/ diferentes recursos educativos do que os utilizados com os companheiros da mesma idade.

O conceito foi adotado na “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), e redefinido como abrangendo todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares. Inclui, crianças deficientes ou sobredotadas, crianças de rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Em Portugal esta viragem é feita com Decreto-Lei 319/91 e volta a ser discutido no Anteprojecto sobre Educação Especial que no seu Capítulo II, Art.º 5º refere que se entende por Necessidades Educativas Especiais o seguinte:

“Consideram-se Necessidades Educativas Especiais as que decorrem de limitações ou incapacidades, que se manifestam de modo sistemático e com carácter prolongado, inerentes ao processo individual de aprendizagem e de participação na vivência escolar, familiar e comunitária.

As limitações ou incapacidades referidas no número anterior são decorrentes de fatores limitadores endógenos, que podem ser agravados por fatores ambientais, resultantes de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, ao nível das funções ou das estruturas do corpo, nos domínios auditivo, visual, cognitivo, comunicacional, incluindo ao nível da linguagem e da fala, emocional, motor e da saúde física.

Os sobredotados podem igualmente revelar necessidades educativas especiais, considerando as condições específicas de cada criança ou jovem.”

E, ainda no Artigo 6º, do mesmo capítulo, (Adequação) refere “Os indivíduos com Necessidades Educativas Especiais têm direito ao reconhecimento da sua

singularidade e a respostas educativas adequadas, incluindo medidas e recursos educativos especiais”.

Atualmente, de acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008, para que uma criança fique abrangida pela Educação Especial, o processo inicia-se com a Referenciação, que poderá ter como autores o educador de infância, o professor titular de turma, o diretor de turma, o encarregado de educação ou ainda outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança. O Programa Educativo Individual (PEI) documenta as NEE do aluno e, de entre elas, destacamos os Apoios Pedagógicos Personalizados, que podem ser de vários tipos, ter diversas finalidades e ser dados pelos professores da turma ou pelo professor da Educação Especial.

O Decreto-Lei nº 3/2008 estabelece as seguintes medidas educativas:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequações no processo de matrícula;
- Adequações no processo de avaliação;
- Currículo específico individual;
- Tecnologias de apoio.

Estão previstas adequações curriculares específicas que não fazem parte da estrutura curricular comum, designadamente a leitura e a escrita em Braille, a orientação e mobilidade, o treino da visão e a atividade motora adaptada.

Relativamente aos alunos surdos que optem pelo ensino bilingue, a adequação ao currículo consiste na introdução de áreas específicas para a primeira língua (Língua Gestual Portuguesa), segunda língua (Português segunda língua) e terceira língua (introdução de uma língua estrangeira escrita do 3.º ciclo ao ensino secundário).

Este novo diploma prevê a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, bem como, de uma rede de escolas de referência para o ensino de alunos cegos e com baixa visão, definindo as suas funções.

Os agrupamentos de escolas passam a poder organizar respostas específicas diferenciadas, através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

O Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro que veio definir os apoios especializados a prestar às crianças com NEE, regulamentando a avaliação e intervenção a essas crianças. Assistiu-se a um reforço de quadros próprios nas escolas de professores especializados nas diversas áreas da Educação Especial e reestruturaram-se as medidas educativas. No entanto, da sua aplicação no terreno,

constata-se que ainda há muitas medidas adjacentes que podem ser melhoradas e criadas, pois a realidade vivida nas escolas do Ensino Básico e Secundário está ainda distante do desejável, no que concerne a uma escola verdadeiramente inclusiva.

2.2. Princípios Subjacentes

O conceito abrangente de uma «Escola Para Todos» faz desviar a atenção da problemática individual para o conjunto de recursos que poderão (ou deverão) estar à disposição de qualquer criança ou jovem que em qualquer altura do seu percurso escolar tenha necessidades educativas. Assim, a qualidade do ensino e da aprendizagem tem a ver com a individualização das respostas que são criadas e não exclusivamente, com a criação de respostas para determinado grupo de indivíduos.

O conceito de uma «Escola Para Todos» vem alargar o âmbito da ação da escola, mobilizando e interagindo com os recursos disponíveis e a disponibilizar, exigindo uma dinâmica em que todos os professores, técnicos da comunidade escolar local e pais se envolvam, mobilizados e responsabilizados.

Podemos então destacar que:

1 - O conceito de Necessidades Educativas Especiais traz consigo uma mudança na perspetiva da construção da resposta adequada a cada situação específica.

2 - O conceito de educação para todos vai alargar o âmbito de intervenção dos professores do ensino regular.

3 - A escola regular terá de ser uma escola inclusiva e um polo dinamizador da resposta para cada criança ou jovem.

4 - A perspetiva ecológica na atuação educacional vai exigir uma escola aberta, em interação com o contexto em que está inserida e a redefinição de papéis e funções do professor do ensino regular, numa dinamização ativa de todos os intervenientes no processo educativo.

5 - A atuação do professor, na sala de aula, tem de ser reestruturada em função da heterogeneidade do seu grupo/turma, no que diz respeito aos saberes já adquiridos pelos alunos, às suas vivências, necessidades e interesses, numa perspetiva de pedagogia diferenciada em relação ao mesmo grupo e no mesmo espaço.

Capítulo 3- Dificuldades de Aprendizagem Específica

Capítulo 3 - Dificuldades de Aprendizagem Específica

3.1. Dificuldades de Aprendizagem Específica

O conceito Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) sofreu evoluções desde a primeira definição proposta por Samuel Kirk, em 1962, no seu livro *Educating Exceptional Children*:

“Dificuldades de aprendizagem referem-se a um atraso, a um distúrbio ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, da linguagem, da leitura, do soletrar, da escrita ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental, e não resultante de deficiência mental, de privação sensorial, ou de fatores culturais ou pedagógicos.” (*cit.in Cruz, 2007: 41-42*).

Neste sentido, as dificuldades de aprendizagem são o grupo de perturbações, manifestadas por dificuldades na aquisição e uso da fala, na leitura e escrita, no raciocínio ou habilidades matemáticas e até mesmo, na aquisição de competências sociais. Estas são dificuldades intrínsecas ao indivíduo, devendo-se a disfunções do Sistema Nervoso Central (SNC) ocorrendo ao longo de toda a vida, consideradas como de carácter permanente.

Assim sendo, os alunos com dificuldades da aprendizagem podem apresentar problemas na resolução de determinadas tarefas escolares, no entanto, noutras podem ser bons alunos. Isto quer dizer, que estes alunos podem ter capacidades para a aprendizagem média ou acima da média, sendo que lhes deve ser dado conhecimento, das suas capacidades de aprendizagem, para conseguirem conhecer e compreender melhor as suas áreas fortes e a as suas necessidades educativas.

Para Correia,

(...)“as Dificuldades de Aprendizagem Específicas dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de Aprendizagem Específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio ambiente” (*Ibidem, 2008:46-47*)

As dificuldades de aprendizagem incluem várias condições como problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia do desenvolvimento, no entanto estas não incluem problemas de aprendizagem que resultem de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional, cultural e económica.

Correia (2008) aponta para seis categorias de DAE já identificadas:

1- Auditivo linguístico. Prende-se com um problema de perceção que, frequentemente, leva o aluno a ter dificuldade na execução ou compreensão das instruções que lhe são dadas. Não é, portanto, um problema de acuidade auditiva (o aluno consegue ouvir bem), mas sim de compreensão/perceção daquilo que é ouvido.

2- Visuoespacial. Envolve características tão diversas como uma inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários (problemas de figura-fundo) e para visualizar orientações no espaço. Assim, os alunos que apresentem problemas nas relações espaciais e direcionais têm frequentemente dificuldades na leitura, começando, por exemplo, por ter problemas na leitura das letras b e d, p e q (reversões).

3- Motora. Aqui o aluno que apresenta DA associadas à área motora tem problemas de coordenação global ou fina ou, mesmo, de ambas, visíveis quer em casa quer na escola, criando, tantas vezes, problemas na escrita e no uso do teclado e do rato do computador.

4- Organizacional. Este problema leva à experimentação de dificuldades quanto à localização do princípio, meio e fim de uma tarefa. O aluno tem ainda dificuldades em resumir e organizar informação, o que o impede, com frequência, de fazer os trabalhos de casa e outras tarefas escolares afins.

5- Académica. Esta categoria é uma das mais comuns no seio das DA. Os alunos tanto podem apresentar problemas na área da matemática, como serem dotados nesta mesma área e terem problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou em ambas.

6- Socioemocional. O aluno com problemas nesta área tem dificuldade em cumprir regras sociais (esperar pela sua vez) e em interpretar expressões faciais, o que faz com que seja muitas vezes incapaz de desempenhar tarefas consentâneas com a sua idade cronológica e mental” (*Ibidem*,2008:37-38).

Neste sentido, um aluno será diagnosticado com DAE, quando os seus problemas de aprendizagem se devem a dificuldades na expressão e compreensão oral e escrita; na resolução de situações problemáticas e cálculo; na aprendizagem da leitura e escrita, na distinção e memorização de letras ou grupos de letras. As causas

destas dificuldades podem, ainda, associar-se a perturbações emocionais e a desmotivação.

As principais DAE que se manifestam em contexto escolar, relacionadas com dificuldades de processamento simbólico, são a *dislexia*, a *disortografia*, a *disgrafia* e a *discalculia*.

Capítulo 4 - Caracterização da Dislexia

Capítulo 4 - Caracterização da Dislexia

4.1. Perspetiva Histórica

Apenas nas últimas décadas do séc. XIX começou a aceitar-se a existência de crianças que revelavam uma capacidade de compreensão normal, mas com grandes dificuldades na aprendizagem da leitura. Até então todas as dificuldades de aprendizagem manifestadas eram atribuídas a um défice do nível intelectual.

Do ponto de vista médico, foi a partir de 1895 que foram publicadas as primeiras observações sobre dislexia por três autores, nomeadamente, James Ker, Pringle Morgan e James Hinshelwood. As primeiras observações são sobre uma criança inteligente e incapaz de aprender a ler, nestas descreve-se o caso clínico de um rapaz que, apesar de inteligente, tinha uma incapacidade absoluta em relação à linguagem escrita, designada por “cegueira verbal”, isto é, uma disfunção de desenvolvimento que ocorre em crianças saudáveis. Pringle Morgan reconhece a existência de uma deficiência que dá o nome de – Cegueira Verbal Congénita (*cit. in Durce & Nova, 2001:7-14*).

Em 1917, Hinshelwood foi o primeiro a introduzir a noção de dislexia, traduzindo-a como uma incapacidade de aprender a ler. Este autor, estudou casos de crianças com sérias dificuldades de aprendizagem de leitura, categorizando este problema como uma “cegueira verbal”, explicava assim esta dificuldade propondo uma teoria segundo a qual no cérebro existiriam áreas separadas para diferentes tipos de memória. Em primeiro lugar teríamos uma memória visual de tipo geral; em segundo, uma memória visual de palavras. A causa da dificuldade para ler estaria num deterioramento do cérebro, de origem congénita, que afetaria a memória visual de palavras, o que produziria na criança, aquilo a que chamou de “cegueira verbal congénita”. Foi portanto à medida que se generalizou a instrução escolar, essencialmente fundada na linguagem escrita, que se revelou um certo tipo de inadaptação que os pediatras e neurologistas não podiam classificar como débeis mentais: as crianças disléxicas.

4.2. Definição de Dislexia

Do ponto de vista etimológico, o termo dislexia deriva da língua grega, que com o significado de “dificuldade com palavras”, (*dys* = dificuldade) e (*lexis* = palavras).

Uma revisão pela bibliografia mais pertinente, aponta-nos uma grande diversidade de opiniões, quer em relação à noção de dislexia, quer aos critérios usados para classificar eventuais subgrupos de disléxicos.

A *dislexia* é um vocábulo que, etimologicamente, se refere a distúrbios na leitura ou na linguagem, sendo a ideia de que se refere a um distúrbio na leitura a mais consensual Cruz (2007). Fonseca (2008) também sublinha que o termo revela uma dificuldade na aprendizagem da leitura.

À medida que se foi estudando a problemática e se esclareceram algumas etiologias foi possível perceber que a dislexia não era só “um problema grave de leitura”. A própria Federação Mundial de Neurologia definia, em 1968, a *dislexia* como:

(...) “uma desordem, que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar de a instrução ser a convencional, a inteligência normal, e das oportunidades socioculturais. Depende de distúrbios cognitivos fundamentais, que são, frequentemente, de origem constitucional” (Cruz, 2007:151).

A Associação Internacional de Dislexia (2003) define a dislexia como uma capacidade específica de origem neurológica, caracterizada por dificuldades no reconhecimento exato e fluente das palavras e por uma capacidade deficiente de as soletrar e compreender. Neste sentido, Fonseca (1999, citado por Moura, 2011) acrescenta tratar-se de uma “dificuldade duradoura” que surge em “crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente.”

De origem neurobiológica, a dislexia afeta, portanto, a aprendizagem e utilização instrumental da leitura, resultando de problemas ao nível da consciência fonológica, independentemente, do quociente de inteligência (QI) dos indivíduos.

De facto, contrariamente ao que alguns julgam, a dislexia não está associada a um baixo nível intelectual, pelo contrário, um disléxico pode revelar padrões acima da média, para a sua faixa etária, noutras áreas que não a leitura.

O Portal da Dislexia, alude que “a dislexia caracteriza-se por uma dificuldade na aprendizagem e automatização das competências de leitura e escrita, em crianças inteligentes, sendo a sua origem neurobiológica”.

Ao falarmos da dislexia estamos a referir-nos não só a problemas de leitura, mas também a problemas na escrita, nas relações espaciais, na obediência a instruções,

na sequência temporal, na capacidade de memorização, entre outros problemas, que afetam os indivíduos disléxicos e que tanto transtorno lhes causam, na sua vida diária.

Diversos autores preocuparam-se em encontrar definições que melhor descrevessem esta problemática de grande incidência. Torres e Fernández (2002: 3), apontam que o étimo do vocábulo dislexia refere “dificuldade da fala ou da dicção”, mas salvaguardam que a maioria dos autores considera que o termo engloba uma dificuldade na aprendizagem da leitura. Não obstante, estes autores acrescentam que recentemente o termo tem ganho especificidade, designando uma síndrome determinada que afeta tanto a leitura como a escrita, e clarificam que “a dislexia é uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita”, contudo, a maioria dos autores considera que o termo dislexia engloba uma dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita.

A dislexia, para a maioria dos autores, é um dos termos usados para descrever as dificuldades de aprendizagem que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita. Também, Serra e Santos (2007) são de opinião, que hoje é unanimemente aceite, que a dislexia é uma perturbação, uma disfunção que afeta a leitura e a escrita.

Esta apresenta-se como uma grande dificuldade em aprender a escrever, recordar letras, pronunciar palavras e discriminar sons específicos de letras. As crianças disléxicas têm uma caligrafia por vezes ilegível e têm uma tendência para trocar letras (ex.: d por b; tapa por pata, ...). É também frequente, quando falam, trocarem o sentido e o som das palavras (ex.: quente por frio; atrás por à frente).

Não obstante as diferentes definições de dislexia, Cruz (2007) aponta quatro aspetos consensuais entre os investigadores, a saber:

- a existência de uma base biológica, causada por uma condição neurológica congénita;
- os problemas associados persistem ao longo da adolescência e da idade adulta;
- as suas dimensões percetivas, cognitivas e linguísticas;
- o facto de originar dificuldades em muitas áreas da vida de um adulto.

Perspetiva diferente tem Ron Davis, ele próprio disléxico. Afirma que a premissa de que a dislexia vem de uma disfunção biológica ou orgânica torna-se duvidosa, uma vez que a função é determinada pela estrutura: se a estrutura (cérebro ou sistema nervoso) está afetada, então as funções (sintomas) devem também estar consistentemente comprometidas. Todos os que têm dislexia ou que convivem com disléxicos sabem que os sintomas não são constantes, variam de pessoa para pessoa e na mesma pessoa variam de dia para dia. Desta forma, o problema não está na

estrutura. Há que procurar uma definição funcional, (à exceção da 'dislexia' adquirida por lesão).

As novas investigações levam à conclusão de que a Dislexia tem origem numa função cognitiva: processo de concetualização único que leva a dificuldades e distorções percetivas. Este processo é, na realidade, um talento percetivo, uma capacidade inata, responsável pelos dons criativos em diversas áreas. Esta função cognitiva está relacionada com a formação de sinapses e o uso de neurotransmissores de forma única.

4.3. Tipos e Causas de Dislexia

Na perspetiva de Cruz (2007), quando se fala em dislexia é fundamental considerar o momento do aparecimento da mesma. Assim, é premente distinguir primeiramente entre a dislexia adquirida ou traumática (por traumatismo ou lesão cerebral) e a dislexia de desenvolvimento.

Quanto às dislexias adquiridas ou traumáticas, o indivíduo que já sabia ler e escrever corretamente deixa de o poder fazer, como consequência de uma lesão ou trauma. Não existe uma definição explícita de dislexia evolutiva ou de desenvolvimento, mas é admissível que o principal aspeto do diagnóstico tenha a ver com uma discrepância existente entre a capacidade de leitura prevista, com base no nível cognitivo ou intelectual e o nível de leitura efetivamente observado a partir de testes formais (Cruz, 2007).

Ainda, segundo Cruz (2007), a primeira caracteriza-se por uma incapacidade adquirida de compreender a informação verbal escrita. A dislexia adquirida pode ser periférica (da atenção; negligência; letra-a-letra), ou central (superficial; fonológica; profunda) Relativamente à dislexia de desenvolvimento ou evolutiva, é periférica, podendo ser fonológica, superficial, ou mista.

Apesar de não existir consenso quanto à classificação da dislexia evolutiva ou de desenvolvimento, foram propostas as seguintes denominações que no seu conteúdo integram a mesma essência:

- dislexia fonológica – identificada como uma incapacidade ao nível da decodificação fonológica, que se manifesta por um baixo desempenho na leitura de pseudo-palavras, apresenta um défice na aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas (i é, via sublexical);

- dislexia superficial, caracterizada por uma incapacidade ao nível ortográfico, um défice no reconhecimento global das palavras que leva a dificuldades na leitura das palavras homófonas e irregulares, (i.e. via léxica);
- dislexia mista ou profunda, que apresenta dificuldades nos dois procedimentos – decodificação fonológica e tratamento ortográfico (Cruz, 2007).

Não há concordância, entre os autores, quanto à identificação de uma causa exclusiva para a dislexia.

No campo da genética, há quem defenda que a dislexia é hereditária, fundamentando a asserção em estudos que revelam que os disléxicos apresentam, pelo menos, um familiar próximo com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Ainda nesta perspetiva, outros investigadores apontam as mutações de alguns cromossomas como causa do problema, especificamente nos cromossomas 6 e 15 (Durge & Noya, 2001) e, mais recentemente, no cromossoma 2 (Cruz, 2009).

A área da neurobiologia defende que as diferentes partes do cérebro desempenham funções específicas. Assim, a área esquerda do cérebro, por exemplo, é responsável pela linguagem; nesta zona, foram identificadas três subáreas distintas: uma delas processa fonemas – vocalização e articulação das palavras (região inferior frontal), outra analisa palavras – correspondência grafema-fonema (região parietal-temporal) e a última reconhece palavras e possibilita a leitura rápida e automática (região occipital-temporal). Os disléxicos parecem ter dificuldade em aceder às áreas localizadas na parte posterior do cérebro, isto é, às regiões responsáveis pela análise de palavras e pela automatização da leitura, recorrendo mais à área de Broca (área frontal inferior esquerda) e a outras zonas do lado direito do cérebro que fornecem pistas visuais.

Na perspetiva da psicolinguística, a dislexia relaciona-se com o funcionamento do cérebro para o processamento da linguagem. Pesquisas concretizadas de imagens ao cérebro, sugerem que os disléxicos processam as informações de um modo diferente. Os estudos realizados, em sujeitos com dificuldades na aprendizagem da leitura, permitiram esclarecer as etiologias da dislexia, comprovando-se que esta perturbação aparece em indivíduos com uma inteligência normal ou até mesmo superior, sem problemas neurológicos ou físicos evidentes, que não apresentam problemas emocionais ou sociais, que não provêm de meios socioeconómico e culturais desfavorecidos e que não foram submetidos a processos de ensino inapropriados (Torres & Fernández, 2002). Na área da psicolinguística constata-se a “evidência de que os indivíduos que apresentam um atraso na aquisição da linguagem experimentam dificuldades na leitura com uma frequência seis vezes superior àqueles com desenvolvimento normal” (Citoler, 1996, citado por Cruz, 2009: 160).

Consequentemente, a dislexia está relacionada com um irregular processamento de informação por parte do cérebro, dificuldade que impede o cérebro de poder relacionar os sons e as letras, com os símbolos que elas representam. A psicolinguística indica como causa de muitas dificuldades na leitura, um problema comum a nível fonológico, onde os maus leitores revelam um vasto conjunto de défice na linguagem.

4.4. Problemas Associados

A dislexia está muitas vezes associada a outros termos e perturbações, mormente, à Disortografia, à Disgrafia, e à Discalculia.

4.4.1. Disortografia

A disortografia consiste numa perturbação na produção escrita (presença de muitos erros ortográficos) caracterizada por uma dificuldade em escrever corretamente as palavras, sem que não haja necessariamente problemas a nível grafomotor (traçado, forma e direccionalidade das letras).

É possível haver uma disortografia (erros ao nível da escrita) sem que esteja presente uma dislexia. Contudo, sempre que existe um diagnóstico de dislexia, tem como corolário uma disortografia, mais ou menos evidente. A disortografia é a designação que se dá à dificuldade de aprendizagem relacionada com a ortografia e a sintaxe.

Segundo Serra (2005) é uma “perturbação específica da escrita que altera a transmissão do código linguístico ao nível dos fonemas, dos grafemas, da associação correta entre estes, no que respeita a peculiaridades ortográficas de certas palavras e regras de ortografia”.

4.4.2. Disgrafia

A Disgrafia é uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita, sendo caracterizada por dificuldade na grafia, no traçado e na forma das letras e palavras, surgindo estas de forma irregular, disforme e rasurada. Segundo Monedero (1984), a disgrafia é a “transmutação da linguagem em gestos motores”. A escrita pressupõe destreza motora e esta exige maturação do Sistema Nervoso Central e Periférico, bem como, desenvolvimento psicomotor geral. Assim, entende-se por

disgrafia, uma alteração da escrita normalmente atribuída a problemas perceptivo-motores, que afeta a qualidade gráfica da caligrafia. Não devemos confundir disgrafia com disortografia. A primeira é puramente motora, ou seja, a escrita é oposta à leitura (Davis, 2010), enquanto a segunda, está ligada a processos básicos de simbolização.

4.4.3. Discalculia

A Discalculia é uma perturbação semelhante à dislexia, apresentando-se como uma dificuldade na simbolização dos números e na capacidade aritmética.

Deste modo, a discalculia define-se como uma desordem neurológica específica que afeta a capacidade de uma pessoa, em compreender e manipular números.

Segundo Serra (2005), a discalculia é vista como um conjunto de transtornos que vão desde a incapacidade de reconhecer um número, até à dificuldade para efetuar operações aritméticas. O cálculo, a nível mental, engloba uma grande quantidade de mecanismos cognitivos, de processamento verbal e/ou gráfico, perceptivos, reconhecimento de dígrafos, atenção e memória.

Noutra perspetiva Davis afirma que “a discalculia relaciona-se diretamente com as distorções do sentido do tempo que são comuns entre crianças disléxicas. Estas distorções ocorrem simultaneamente com desorientações visuais, auditivas e de equilíbrio/movimento” (2010:10). Os alunos com discalculia frequentemente têm uma dificuldade correlacionada: dizer as horas, usar o calendário e gerir o tempo. Associadamente, para compreender e resolver problemas matemáticos, é necessário ao aluno ter uma imagem clara de significado de cada símbolo que o problema contém.

4.5. Ser Dislético

A dislexia é reconhecida nas crianças “normalmente inteligentes” convencionalmente, naquelas crianças que têm quociente igual ou superior a 90% na Escala de *Wechsler* – a *WISC*.

Os disléxicos processam informações numa área diferente do cérebro, no entanto possuem cérebros perfeitamente normais. A dislexia parece resultar de falhas nas ligações cerebrais. Para melhor entendermos a causa da dislexia, torna-se necessário conhecer, de forma geral como funciona o cérebro: diferentes partes do cérebro exercem funções específicas, a *área esquerda* do cérebro, está mais diretamente relacionada com a linguagem; nela foram identificadas três subáreas

distintas, uma delas processa fonemas, outra analisa palavras e a última reconhece palavras. Essas três subdivisões trabalham em conjunto possibilitando ao homem aprender a ler e escrever.

Na aprendizagem da leitura uma criança aprende a ler ao reconhecer e processar fonemas, memorizando as letras e sons. Depois passa então a analisar as palavras, dividindo-as em sílabas e fonemas e relacionando as letras e os respectivos sons. À medida que a criança progride na aprendizagem da leitura, esta parte do cérebro passa a dominar o processo e, como tal, a leitura passa a exigir menos esforço. O cérebro dos disléxicos, devido a falhas nas conexões cerebrais, não funciona desta forma, por isso, no processo de leitura recorrem somente à área cerebral que processa fonemas. A consequência disso é que os disléxicos têm dificuldades em diferenciar fonemas de sílabas, pois a sua região cerebral responsável pela análise de palavras permanece inativa. As ligações cerebrais não incluem a área responsável pela identificação de palavras e, logo, a criança disléxica não consegue reconhecer palavras que já tenha estudado e lido. A leitura acaba por representar um enorme esforço, para a criança, visto que toda a palavra que lê aparenta ser nova e desconhecida.

4.6. Diagnóstico e Avaliação

A seleção de métodos/instrumentos de diagnóstico deve basear-se no tipo de dificuldades evidenciadas. A seguinte tabela apresenta de forma organizada esses métodos/instrumentos utilizados para determinação da existência de dislexia (Torres & Fernández, 2001: 45-46)

Quadro 1 - Tipo de testes de acordo com as dificuldades do aluno

Áreas	Procedimentos normativos (Testes)	Procedimentos informais
Anamnese	Entrevista aos pais, professores, alunos e outros envolvidos.	Reunião com os pais.
Percepção - Auditiva - Visual	Teste de Ritmo de Seashore (1968); Teste Guestáltico Visuomotor de Bender (1986).	Tarefas várias de emparelhamento auditivo; Tarefas várias de emparelhamento visual.

Motricidade Disfunção Cerebral Dominância Lateral	Teste de Bóston (1986); Teste de Formas de Lateralidade de Zazzo e Galifret-Granjón (1971); Teste de Dominância Lateral de Harris (1978).	Observação de sinais indicativos de disfunção neurológica; Observação da lateralidade (Piq e Vayer, 1977).
Funcionamento Cognitivo Psicomotricidade - Esquema Corporal - Défices Espaço -Temporais	Raven (1962); WISC-R (1993); Piaget-Head De la Cruz e Mazaira (1990); Teste Guestáltico Visuomotor de Bender (1982).	Elaboração de tarefas indicativas das diferentes fases de desenvolvimento do esquema corporal. Elaboração de questões que incluam noções espaço temporais.
Funcionamento Psicolinguístico	TVIP (1981) ITPA (1986).	Análise da fala e da linguagem.
Linguagem Leitura Leitura e Escrita	Decifrar (ISPA); Provas de Leitura de De La Cruz (1980); EDIL (1984); TALE (1980); Ortografia (1979):	Análise de erros da leitura e da escrita.
Desenvolvimento Emocional	Musitu <i>et al</i> , (1991).	

4.6.1. Anamnese

Como em qualquer tipo de avaliação, a recolha de informação de carácter desenvolvimental, educativo, médico e social antecede a exploração, construindo uma anamnese:

Relativamente ao primeiro ponto torna-se importante que se efetue a recolha de informação junto dos pais no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, para que se entenda melhor o problema atual. Em termos educativos é conveniente verificar se os problemas de aprendizagem dizem respeito à leitura e à escrita, ou se atingem outras áreas. No caso de coexistência de problemas emocionais, deve acentuar-se que estes não explicam, por si sós, os problemas com a leitura e a escrita. É pertinente recolher informação sobre a história médica com o objetivo identificar eventuais problemas físicos, como por exemplo défices visuo-auditivos, perturbações neurológicas, défice mental. É importante, visto que, se não se verificarem, será mais

fácil estabelecer a natureza funcional do problema de leitura/escrita. Contudo, se existirem, o diagnóstico pode ser mais confuso, requerendo técnicas de intervenção distintas.

Uma vez obtida a informação preliminar mais significativa, passa-se à exploração das diferentes áreas que constituem o foco de interesse da avaliação neuropsicológica: percepção, motricidade, funcionamento cognitivo, psicomotricidade, funcionamento psicolinguístico, linguagem e desenvolvimento emocional.

4.6.2. Funcionamento Percetivo

Ao nível da área do funcionamento percetivo pretende-se saber se a criança apresenta algum défice neuropsicológico associado às capacidades visuais e auditivas, centrando-se a intervenção na análise fonética, se o défice for visual ou na discriminação, se o défice for auditivo. No caso dos problemas visuoperceptivos, o Teste mais utilizado é o Gestáltico Visuomotor de Bender (1982). A interpretação desta prova é de natureza qualitativa, procurando-se estimar a imaturidade no desenvolvimento ou a presença de uma disfunção cerebral. Para a percepção auditiva, Hynd e Cohen (1987) consideram que o teste mais popular é o Teste de Ritmo de Seashore (Knight & Norwood, 1979). Esta prova requer a manutenção da atenção a estímulos auditivos ao mesmo tempo que se pede ao sujeito que realize juízos comparativos relativamente a sequências rítmicas.

4.6.3. Motricidade

Na avaliação do sistema motor inclui-se o funcionamento cerebral e a dominância lateral. Para a determinação de problemas de disfunção neurológica, como é o caso da disartria (perturbação da articulação) aconselha-se o Teste de Detecção da Afasia, de Boston (1986). O segundo aspeto a considerar na avaliação do sistema motor - a dominância lateral - permite verificar preferências mistas ou mal definidas em tarefas de lateralidade. Os testes mais conhecidos sobre esta matéria são os de Harris (1978) e de Zazzo e Glifret-Granjon (1971).

4.6.4. Funcionamento Cognitivo

Relativamente à área de funcionamento cognitivo entre os melhores testes para estudo das funções cognitivas das crianças destacam-se a WISC-R e as Matrizes de *Raven*.

O primeiro teste está dividido em duas subescalas e fornece um quociente de inteligência verbal, um quociente de inteligência de realização e um quociente intelectual global. O segundo constitui uma prova de escolha múltipla para crianças dos cinco aos onze anos, na qual os sujeitos têm de comparar uma forma colorida com outras formas idênticas.

A avaliação da eficácia psicomotora é também de grande importância, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita assentam numa adequada estruturação do esquema corporal, a qual por sua vez se relaciona com a orientação espaço-temporal.

Na exploração do esquema corporal podem utilizar-se as Provas de Piaget-Head e a de Mazaira (1990). A primeira, tendo em conta a importância do conhecimento do corpo como referência para a orientação no espaço, a segunda dando mais relevância a aspetos da psicomotricidade.

4.6.5. Funcionamento Psicolinguístico

No que diz respeito à avaliação do funcionamento psicolinguístico implica relacionar as capacidades da fala e linguagem com o comportamento apropriado para a idade. Atualmente os melhores testes para aplicar em alunos com problemas de leitura e escrita são o Teste Illinois de Aptidões Psicolinguísticas (ITPA) de Kirk, McCarthy e Kirk, e o Teste de Vocabulário e Imagens de Peabody (1981).

4.6.6. Linguagem

Ao nível da linguagem e como a dislexia constitui uma perturbação que se manifesta de forma específica no contexto escolar, é necessário avaliar os possíveis erros, tanto na leitura como na escrita. São imensas as provas standardizadas para análise destes processos, de entre os quais se destaca: a Prova de Exploração de Dificuldades Individuais de Leitura (EDIL) de González Portal (1984); as Provas de Leitura de De La Cruz (1980); o Teste de Análise da Leitura e da Escrita (TALE) de

Toro e Cervera (1980). Permitimo-nos acrescentar, a título de sugestão, o Teste Decifrar – Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura, de Emílio-Eduardo Salgueiro, que tem a vantagem de ser feito em base informática e produzir relatórios, com a discriminação dos tipos de erros.

4.6.7. Desenvolvimento Emocional

Finalmente e no que se refere ao desenvolvimento emocional as dificuldades nas crianças disléxicas resultam dos problemas da leitura e da escrita. Os questionários sobre o autoconceito constituem uma forma de avaliação desta área. Um dos mais conhecidos é o de Musitu (1991). Este instrumento de aplicação individual ou coletiva avalia a perceção do indivíduo acerca da sua própria pessoa nos aspetos familiar, escolar, de relações sociais e emocionais. Como se pode verificar, a exploração neuropsicológica inclui uma grande quantidade de aspetos a avaliar, o que permite obter múltiplas informações sobre a criança, o que facilita o diagnóstico das diversas dificuldades da leitura e da escrita.

4.6.8. Desenvolvimento Psicológico

A nível psicológico, elege-se como teste central para deteção da disfunção perceptiva a reprodução, em cópia e em memória, da Figura Complexa de Rey (F.C.Rey). Quando se tornou necessário considerar a hipótese de uma deterioração mental ou simplesmente confirmar os dados da F.C.Rey, foi utilizado o Teste de Retenção Visual de Benton. Este teste permite avaliar a diminuição ou deterioração das funções cognitivas. Trata-se de testes pontuáveis e ao mesmo tempo qualitativos que nos permitem avaliar com grande precisão o grau de disfunção dos indivíduos testados.

4.7. A Intervenção - O Método Davis

Para Ron Davis, a dislexia é um dom, um talento. No seu livro "O Dom da Dislexia", Davis (2010) descreve inicialmente o que é a dislexia e o que faz com que os métodos convencionais de ensino não funcionem com crianças e adultos disléxicos. Visando atender ao pedido de pais e educadores interessados no Método Davis de Correção da Dislexia, o livro apresenta instruções detalhadas para exercícios e estratégias de aprendizagem que podem ser utilizados para ajudar o disléxico a reconhecer e controlar as manifestações da dislexia. São exercícios fáceis e divertidos, pois utilizam uma linguagem não-verbal, que reflete a forma de pensar, predominantemente por imagens (em três dimensões) do disléxico.

Em 1980, com 38 anos, Ron Davis superou a sua própria dislexia severa, quando encontrou um modo de rapidamente eliminar as distorções perceptivas. Pela primeira vez, pode ler e desfrutar de um livro sem ter de lutar. Após investigação clínica independente e de trabalhar com especialistas de diversas áreas, Ron Davis aperfeiçoou o seu programa para correção da dislexia para adultos e crianças.

Em 1982, Ron Davis e a Dr.^a Fátima Ali, abriram o *Reading Research Council Dyslexia Correction Center*, na Califórnia, com o objetivo de ajudarem os disléxicos, a superarem os seus problemas de aprendizagem. Este programa proporciona ferramentas para superar os problemas de leitura, escrita e atenção. Estes métodos capacitam as crianças e adultos a reconhecer e controlar os processos mentais, que causam a distorção da percepção de letras e palavras. Assim, os alunos passam a considerar como corretas as suas percepções, resolvem a causa subjacente à sua dificuldade de aprendizagem, através de métodos que se baseiam na criatividade e força imaginativa.

Antes de começar o programa, o facilitador Davis realiza a Aferição da Capacidade Perceptiva, um exercício que ajuda a determinar se o aluno tem os "talentos" mentais associados à dislexia. Então, a partir daqui passa a trabalhar com o aluno (e os pais se for muito novo) para delinear o perfil das fraquezas académicas que necessitam de ser remediadas. O aluno pode querer focar problemas associados com soletração, caligrafia, matemática ou défice de atenção.

O Programa é apropriado para trabalhar crianças, a partir dos 8 anos e para adultos de qualquer idade. Quando se trabalha com crianças e jovens, os facilitadores também instruem os pais na utilização dos métodos de base, para que possam continuar o trabalho, com as crianças, em casa.

No final de um programa básico, os alunos compreendem as etapas do método Davis e sabem como continuar a usá-lo sozinhos, até terem realizado todas as palavras-gatilho, que causam problemas às pessoas com dislexia.

O disléxico tem uma diferente percepção de mundo, pensando através de imagens (não-verbal), de forma muito rápida, com visão multidimensional e assim detendo talentos incríveis nas áreas de artes, por exemplo. Na alfabetização, é possível fazer uma identificação prévia através da escrita espelhada (de trás para frente), bem como, troca e confusão das letras “p” “q”, “b” e “d” que têm a mesma forma mas ângulos de visão diferentes. Alguns disléxicos relatam que veem as palavras a saltar na folha de papel, sentem enjoos quando leem ou dores de cabeça.

Ao mesmo tempo, o disléxico não consegue compreender o significado das chamadas “palavras-gatilho” no contexto de uma frase, como preposições, pronomes, conjunções e até alguns verbos de ligação. Isso confunde a leitura, a compreensão de texto e, principalmente, desorienta. Ao ver as palavras soltas, o disléxico não consegue dar sentido ao texto e perde o interesse pela leitura e escrita, podendo ficar alheio a tudo.

O método Davis consiste em ensinar o disléxico a encontrar o seu ponto ótimo e assim, ficar orientado. Foi assim que Davis aprendeu a ler, após ficar dois dias fechado, num quarto de hotel. Ao fixar o seu olho mental, Davis encontrou o seu ponto de orientação, percebendo que o seu problema estava ao nível da percepção e da orientação.

4.8. Orientações para Trabalhar com Alunos Disléxicos

Numa perspetiva de partilha de informação e interajuda, passo a expor a seguinte lista com algumas medidas de adequações no processo de avaliação, a ter em contar:

- Avaliações que contenham exclusivamente textos, sobretudo textos longos, não devem ser aplicadas a disléxicos;
- Utilizar uma única fonte, simples, em toda a ficha de trabalho evitando misturas de fontes e de tamanhos, sobretudo as manuscritas, as itálicas e as rebuscadas);
- Dar preferência a avaliações orais, através das quais, em tom de conversa, o aluno tenha a oportunidade de dizer o que sabe sobre o(s) assunto(s) em questão;
- Não indicar livros para leituras paralelas, quando necessário, propor outras experiências que possam contribuir para o alcance dos objetivos previstos como assistir a um filme, a um documentário, a uma peça de teatro; visitar um museu, um

laboratório, uma instituição, empresa ou semelhante; recorrer a versões em banda desenhada, animações ou programas de informática;

- Ao usar questões de resposta verdadeiro ou falso:

- ✓ construir um bom número de afirmações verdadeiras e de seguida reescrever metade, tornando-as falsas;
- ✓ evitar o uso da negativa e também de expressões absolutas;
- ✓ construir as afirmações com bastante clareza e, aproximadamente com a mesma extensão;
- ✓ incluir apenas uma ideia em cada afirmação.

- Ao usar questões de associações:

- ✓ tratar de um só assunto em cada questão;
- ✓ redigir cuidadosamente os itens para que o aluno não se atrapalhe;
- ✓ utilizar linguagem clara e objetiva, com termos conhecidos;

- Elaborar enunciados com textos curtos, com linguagem objetiva e direta, com palavras precisas e inequívocas (sem ‘duplo’ sentido);

- Procurar deixar as questões ou alternativas com a mesma extensão;

- Evitar formular questões que possuam negativas;

- Tratar de um só assunto em cada questão;

- Se for indispensável a utilização de um determinado texto, subdividir o original em partes (não mais do que cinco ou seis linhas cada uma);

- Dividir um “grande” texto, do qual decorre uma “grande” questão, em “pequenos” textos acompanhados das respetivas “pequenas” questões;

- Recorrer a símbolos, sinais, gráficos, desenhos, modelos, esquemas e semelhantes, que possam fazer referência aos conceitos trabalhados;

- Não utilizar textos científicos ou literários (mormente os poéticos), que sejam densos, carregados de terminologia específica, de simbolismos, de eufemismos, de vocábulos com múltiplas conotações, para que o aluno os interprete exclusivamente a partir da leitura. Nesses casos, recorrer à oralidade;

- Ao utilizar figuras, fotos, ícones ou imagens, ter cuidado para que haja exata correspondência entre o texto escrito e a imagem;

- Ler as fichas de trabalho em voz alta e, antes de iniciá-las, verificar se os alunos entenderam o que foi perguntado, se compreenderam o que se espera que seja feito (o quê e como);

- Destacar claramente o texto da(s) sua(s) respetiva(s) questão(ões).

Para o aluno disléxico que tem dificuldade em reconhecer e orientar-se no espaço visual deve-se:

- Observar as direções da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo) em todo o documento da avaliação.

Para o aluno disléxico que tem dificuldades com a memória visual e/ou auditiva (o que lhe dificulta ou impede de automatizar a leitura e a escrita) deve-se:

- Repetir o enunciado na(s) página(s) seguinte(s), sempre que necessário ou evitar imprimir frente e verso;

- Não elaborar avaliações que privilegiem a memorização de nomes, datas, fórmulas, regras gramaticais, espécies, definições, etc. Quando tais informações forem importantes, fornecê-las ao aluno (verbalmente ou por escrito) para que ele possa servir-se delas e empregá-las no seu raciocínio ou na resolução do problema;

- Privilegiar a avaliação de conceitos e de habilidades e não de definições;

- Permitir a utilização da tabuada, calculadora, gravador, anotações, dicionários e outros registos durante as avaliações;

- Dar instruções curtas e simples (e uma de cada vez) evitando confusões;

- Elaborar questões em que o aluno possa demonstrar o que aprendeu completando, destacando, identificando, relacionando ou reconhecendo informações ali contidas.

Capítulo 5 - Atitudes dos Professores Face à Inclusão/Aprendizagem dos Alunos com NEE

Capítulo 5 - Atitudes dos Professores Face à Inclusão/Aprendizagem dos Alunos com NEE

5.1. Atitudes dos Professores Face à Inclusão/Aprendizagem dos Alunos com NEE

A atitude do professor na sua prática estabelece, na investigação educacional recente, importante objeto de estudo. São numerosas as investigações em volta das consequências das expectativas, dos sentimentos e dos preconceitos que o professor evidencia, e que condicionam, ou mesmo determinam, o processo ensino e aprendizagem.

O interesse em conhecer as atitudes reveladas pelo professor perante o aluno e aqui, especificamente, do aluno com NEE justifica-se pelo facto das atitudes constituírem fator preponderante no processo ensino - aprendizagem. O modo como o professor se enfrenta a si próprio e ao ambiente, a sua forma habitual de pensar, de sentir e de se comportar são fatores intervenientes na interação professor - aluno e, nesta perspetiva, determinante no desempenho do aluno.

Num estudo realizado em Portugal, Castro Silva e Morgado (2004) analisaram as convicções do professor de Educação Especial sobre os fatores que contribuem para o sucesso da escola inclusiva.

Na opinião dos autores as convicções e atitudes do professor face à diversidade e heterogeneidade discente jogam um papel fundamental na integração dos alunos. Dados empíricos mostram que os professores possuem baixa expectativa em relação ao aluno com NEE.

Castro Silva e Morgado (2004), destacam outros estudos que indiciam a aceitação do princípio da inclusão por parte dos professores embora não se sintam preparados para a concretizar. Estes estudos vêm confirmar o que (Avramidis, 2002) tinha constatado. Verificam-se atitudes positivas face ao modelo da escola inclusiva, mas a natureza e a austeridade dos problemas dos alunos interferem nas atitudes dos professores. No artigo relativo à atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE na escola regular, (Avramidis *et al.*, 2000), refere que o sucesso das práticas inclusivas depende verdadeiramente da atitude positiva do professor e acrescenta que os estudos sugerem que a atitude do professor face à inclusão é fortemente determinada, pela natureza da incapacidade e/ou dificuldades de aprendizagem do aluno.

A escola tem como papel primordial, o dever atuar como suporte facilitador do desenvolvimento acadêmico, social e formativo dos alunos. No entanto, muitas vezes, vemos a escola a excluir os alunos pela falta de capacidade de saber trabalhar com eles. Assim, torna-se pertinente que os professores tenham a oportunidade de realizar formação contínua, para promoverem o ensinamento dos educandos, com diferentes dificuldades de aprendizagem.

Segundo Luczynski (2002), um bom professor é aquele que consegue alterar a vida de um aluno, no sentido de o motivar para uma aprendizagem com sucesso. Todavia um mau profissional pode criar barreiras neste processo, assim como, gerar problemas do foro emocional e social que se refletirão, no seu desenvolvimento biopsicossocial.

O estudo das dificuldades de leitura e escrita, em geral, e da dislexia, em particular, tem suscitado o interesse de psicopedagogos, psicólogos, pedagogos, neuropediatras e outros profissionais interessados na investigação dos fatores que levam ao sucesso e/ou insucesso da aprendizagem e do desenvolvimento.

Segundo Iak (2004) e Massi (2007), além de outros estudiosos, a dislexia representa um grave problema escolar, para o qual todos os profissionais da educação estão cada vez mais consciencializados. De acordo com Iak (2004), no campo dos estudos relativos à dislexia e às suas implicações, poucas são as referências sobre os indivíduos que se vêm expostos às possíveis limitações decorrentes desse distúrbio. Quem, diariamente, convive profissionalmente ou no contexto familiar com alunos disléxicos, percebe-se que o insucesso na vida escolar pode dar origem a dificuldades noutras esferas das suas vidas. Além das questões mais formais, relacionadas com atividades que demandam as habilidades de leitura e de escrita, existem as implicações socioculturais que possibilitam, o aparecimento de comprometimentos emocionais.

Em qualquer sistema educativo as competências da leitura e da escrita são consideradas objetivos fundamentais, pois constituem aprendizagens de base e funcionam como uma mola impulsora para todas as restantes aprendizagens. Assim, possivelmente, uma criança com dificuldades nestas áreas poderá apresentar lacunas em todas as restantes matérias, o que pode provocar um desinteresse cada vez mais acentuado, por todas as aprendizagens escolares levando à diminuição da sua autoestima. É aqui que o professor e a sua atitude perante o sucesso dos alunos poderá desempenhar um papel fundamental.

No artigo relativo à atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE na escola regular, (Avramidis *et al.*, 2000), refere que o sucesso das práticas inclusivas depende verdadeiramente da atitude positiva do professor e, acrescenta,

que os estudos sugerem que a atitude do professor face à inclusão é fortemente determinada pela natureza da incapacidade e/ou dificuldades de aprendizagem do aluno. Castro Silva e Morgado (2004) confirmam estes resultados quando referem que, face a problemas do foro físico ou sensorial o professor revela uma atitude mais positiva, se a questão se coloca ao nível de problemas emocionais ou cognitivo, a atitude do professor é mais negativa. As crianças com problemas emocionais e de comportamento são, potencialmente, mais incitadoras de stresse do que as crianças com outro tipo de NEE.

Avramidis *et al.* (*ibidem*) acrescenta que as atitudes mais positivas neste processo surgem quando a incapacidade do aluno não pretende mudanças significativas, na prática docente, nomeadamente, as dificuldades de aprendizagem leves ou moderadas. A elaboração de materiais de apoio específico e a descrição de um plano curricular próprio requerem um esforço acrescido, mal recebido pelos professores, a que se junta a falta de formação nestas áreas. Os professores não se dispõem a desenvolver um plano individualizado para uma aula, para um aluno que dele necessite. Embora não se verifiquem evidências sólidas, os estudos revelam que, tendencialmente, as atitudes mais positivas manifestam-se nas professoras, nos professores mais novos, com menos anos de experiência e nos professores menos conservadores (Avramidis, 2002).

Tal como Avramidis, também Cook (2007) refere que os professores revelam uma atitude positiva face ao conceito, mas quando se trata de proceder a ajustes revelam-se mais céticos. E sublinha que o professor do ensino regular revela falta de experiência, de conhecimento e desresponsabiliza-se face à instrução dos alunos com NEE. Verifica-se também resultados mais satisfatórios, por parte destes alunos, quando professores promovem um maior investimento e atitudes mais inclusivas.

Burstein (2004) considera que a experiência de práticas inclusivas em contexto de sala de aula promove atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com incapacidade. Os professores que foram preparados para trabalhar com dificuldades de aprendizagem, expressam atitudes e reações emocionais mais favoráveis face à inclusão do que os que não formação na área da Educação especial. Este autor corrobora com esta análise quando refere que o movimento de práticas inclusivas é potenciador de impactos positivos em estudantes, com e sem incapacidade, e nos seus professores.

Mulvihill *et al.*, (2002) reforça a convicção de que as atitudes e as compreensões dos professores estão significativamente relacionadas com a aceitação da inclusão. A experiência e o trabalho com alunos com NEE estão correlacionados com a perceção positiva da inclusão. Os professores afirmam que o trabalho com estes alunos consiste

numa experiência transformadora. Resulta, aqui, a evidência de que a influência da atitude no comportamento e do comportamento na atitude é bidirecional e multifacetada. Atitudes que promovem a inclusão são possíveis numa diversidade de percursos e com base numa variedade de processos. Na perspetiva de Mulvihill, o professor de todos os níveis de ensino, deveria ser encorajado a desenvolver uma variedade de alternativas e promover práticas inclusivas, como um caminho a desenvolver atitudes mais positivas para a interação numa turma inclusiva.

Segundo os autores, Castro Silva e Morgado (2004), que as atitudes do professor face à inclusão são determinadas pelo estágio em serviço e a experiência no ensino de crianças com NEE. A experiência e a prática em contextos inclusivos desenvolvem nos professores competências profissionais, a perceção destas competências e a firmeza no trabalho em turmas heterogéneas. Os autores referem, ainda, estudos sobre as expectativas do professor e consequente comportamento, e concluem que o desempenho académico dos alunos pode ser afetado, pela forma como estes são tratados, pelos professores e pelas atitudes que revelam.

Na opinião dos autores referenciados, e a título conclusivo, modificar as crenças dos professores, deverá ser o primeiro passo para a mudança do atual método pedagógico. O segundo seria o ambiente da escola e aqui especificamente, o trabalho colaborativo e de partilha entre os professores. A este propósito consideram provável, que os pensamentos e os sentimentos não sejam necessariamente apropriados. Os resultados confirmaram que os pensamentos manifestos do professor, se relacionam com os seus comportamentos.

Atitudes claramente positivas enquadram na intenção para uma ação positiva e, posturas claramente negativas sustentam um objetivo para agir negativamente e reduzem a sua disponibilidade, para aumentar a sua experiência no trabalho com o aluno portador de NEE.

Entre 1989 e 1991 foram desenvolvidos vários estudos por Ward e Le Dean (1996, *cit.in* Avramidis, 2000) que referem uma atitude mais positiva face à inclusão, do que estudos realizados posteriormente. Em 1996, a maioria dos professores referiam sentimentos muito negativos face à inclusão e nomeavam aspetos que consideravam dificultar o processo como a realidade da turma, a dimensão, os recursos desajustados e a desadequada preparação dos professores. Questionavam o benefício do processo de inclusão para todos os alunos pelo que o autor refere que o acompanhamento no contexto é fundamental. A implementação de medidas sem acompanhamento pode transtornar a posição para a mudança.

Assim, sintetizando, é importante salientar a disparidade evidente nos vários estudos, entre a atitude de aceitação clara do conceito de inclusão, componente

cognitiva, teórica/conceitual, e a atitude na implementação de práticas inclusivas, fortemente intrusivas no que é a prática institucionalizada comum à maioria dos profissionais, componente comportamental.

A alteração dos comportamentos e de formas de fazer requer tempo, espírito aberto e disponibilidade para o *outro*. Neste entretanto e numa primeira fase de contato com o diferente, aluno com NEE, as atitudes positivas dirigem-se, sobretudo, para o grupo mais próximo do aluno padrão, os que não obrigam a grandes alterações das práticas, ou seja, as NEE que decorrem de incapacidade motora ou sensorial.

PARTE II – ESTUDO EMPIRICO

Introdução

Este trabalho de investigação tem por tema “A Escola e a Dislexia, uma maneira diferente de aprender”. A partir desta temática resolvemos realizar um estudo, centrado numa problemática real nas nossas escolas, “A atitude dos docentes face à inclusão de alunos com dislexia”. O motivo que nos levou, dentro da temática a “Escola e a Dislexia, uma maneira diferente de aprender”, a optar por estudar a atitude dos docentes face à inclusão de alunos disléxicos foi porque o aluno disléxico aprende a um ritmo diferente, por isso, precisa que a escola adeque as suas práticas educativas tendo sempre em conta as suas características e especificidades. A atitude inclusiva e o papel do professor e da escola, consoante seja favorável ou funcione como uma barreira, pode ser um fator decisivo para o sucesso ou insucesso dos alunos disléxicos.

Assim, sabendo que os professores são atores diretamente implicados e os melhores recursos dentro da sala de aula, este estudo centra-se nas atitudes dos professores face a alunos com Dislexia. Pretende-se compreender se concordam ou não com a inclusão de disléxicos em turmas de ensino regular e quais as atitudes que tomam face à inclusão destes alunos e o que os diferencia, tendo em conta algumas variáveis.

O projeto iniciou-se com a definição do problema a ser estudado “a atitude dos professores face à inclusão dos alunos disléxicos no ensino regular” e a população alvo “os professores a lecionar no Concelho de Coimbra”, seguindo-se a pergunta de partida “A atitude do professor promove a inclusão dos alunos com dislexia?”.

Depois de definida a problemática em estudo procedeu-se à elaboração do questionário, tendo por base os objetivos definidos para que a informação recolhida fosse pertinente para a validação das várias hipóteses formuladas. Depois da recolha da informação será utilizada a aplicação *informática IBM - SPSS (Originally, Statistical Package for the Social Sciences, later modified to read Statistical Product and Service Solutions)* versão 17.0 para efetuar a caracterização da amostra, testar as hipóteses iniciais e complementar a análise dos dados. Finalmente realizámos uma análise crítica dos resultados obtidos, face aos estudos já efetuados por outros autores e referenciados, na primeira parte deste trabalho.

Capítulo 6 - Metodologia de Investigação

Capítulo 6 - Metodologia de Investigação

6.1. Identificação do Problema de Investigação

Habitualmente, um trabalho de investigação inicia-se com a formulação de um problema, que deve ser equacionado sob a forma de uma pergunta e foi isso que fizemos, também neste caso. Para Fortin (1996), formular um problema de investigação é definir o fenómeno em estudo através de uma progressão lógica de elementos, de relações, de argumentos e factos. O problema apresenta o domínio, explica a sua importância, condensa os dados factuais e as teorias existentes nesse domínio e justifica a escolha do estudo.

O problema de investigação ou pergunta de partida é a primeira etapa da elaboração de um trabalho de investigação. A elaboração da pergunta tem como finalidade estudá-la e posteriormente analisá-la. Na pergunta, quem investiga vai exprimir, com o máximo de clareza, o que procura saber e compreender, como tal é necessário que a pergunta esteja corretamente formulada, ou seja, não deve suscitar qualquer tipo de dúvida nem ser tendenciosa. Por este motivo, Eco (2005) enuncia quatro regras que o investigador deve ter em atenção aquando da elaboração do problema, nomeadamente:

- 1) O tema deve corresponder aos interesses do candidato (quer esteja relacionado com o tipo de exames feito quer com as suas leituras ou com o seu mundo político, cultural ou religioso);
- 2) As fontes a que recorre devem ser acessíveis, ou seja, devem estar ao alcance material do candidato;
- 3) As fontes a que recorre devem ser manuseáveis, o que quer dizer que deverão estar ao alcance cultural do candidato;
- 4) O quadro metodológico da investigação deve estar ao alcance da experiência do candidato.

De acordo com Quivy e Campenhout (2008), a pergunta deve ser expressa claramente e para isso deve seguir um conjunto de qualidades: “qualidade de exequibilidade, qualidade de pertinência e qualidade de clareza”.

A qualidade de exequibilidade da pergunta implica que quando o investigador está a formulá-la a pergunta deverá certificar-se que tanto os seus saberes, como os seus recursos, lhes permitirão alcançar dados com vista a obter conclusões rigorosas.

A qualidade da pertinência tem em conta a demarcação da pergunta, ou seja, ao lermos a pergunta tomamos conhecimento do tema em estudo. A qualidade da clareza da questão implica que esta não levante qualquer tipo de incerteza, a qual, deve ser precisa, inequívoca e não deve ser longa nem confusa.

Para a realização deste projeto formulamos, seguidamente, a pergunta de partida para o problema que se pretende estudar e depois analisar:

Questão-Problema: A atitude do professor promove a inclusão dos alunos com dislexia?

6.2. Objetivo do Estudo

Esta investigação visa refletir sobre a atitude dos professores perante alunos com dislexia, para assim analisarmos se a sua atitude, promove a inclusão destes alunos. Deste modo, para compreendermos a atitude dos professores perante alunos disléxicos, foi fundamental a formulação de objetivos.

O propósito deste projeto foi saber se os professores concordam e se têm atitudes que promovem a inclusão de alunos com dislexia e, comutativamente, saber como essa atitude varia em função do género, idade, tempo de serviço, nível de ensino lecionado, nível de formação académica, nível de formação na área da educação especial.

Após a análise dos resultados obtidos através do inquérito, procuraremos responder à problemática a que nos propusemos.

6.3. Levantamento das Hipóteses

Depois da formulação do problema e dos objetivos, é obrigatório a formulação das hipóteses, uma vez que estas derivam forçosamente da problemática em questão.

Para Quivy e Campenhout (2008), a elaboração de hipóteses representa um papel fundamental na investigação, pois “apresentam-se sob a forma de proposições de resposta às perguntas postas pelo investigador”, mencionando ainda que qualquer hipótese “confere à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a pergunta de partida, ainda que esta não seja completamente esquecida.”

Uma hipótese é uma suposição que o investigador faz sobre os resultados da pesquisa. Assim sendo, as nossas hipóteses guiar-nos-ão na busca e na procura

compreensiva da temática eleita. As hipóteses são a afirmação acerca das relações entre as variáveis em estudo. Consoante a fase da investigação, estas relações podem estar mais ou menos definidas. Um aspeto importante a considerar é que a existência de hipóteses, bem como, o seu teste são características específicas. Deste modo, as hipóteses conduzem-nos na busca e procura compreensiva da problemática em estudo.

Hipótese 1 – Os docentes do género feminino têm uma atitude mais favorável, face à inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular, do que os docentes do género masculino;

Hipótese 2 – Os docentes mais velhos têm uma atitude menos favorável, face a inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular, do que os docentes mais novos;

Hipótese 3 – Os docentes com mais tempo de serviço têm uma atitude menos favorável, face à inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular, do que os docentes com menos tempo de serviço;

Hipótese 4 – A atitude dos professores, a exercer funções no grupo de Educação Especial, é significativamente mais favorável à inclusão dos alunos com dislexia, do que a dos professores a exercer funções nos outros níveis de ensino;

Hipótese 5 - Os docentes com nível de formação académica mais elevada têm uma atitude mais favorável, face à inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular, do que os docentes com um nível de formação inferior;

Hipótese 6 – Os docentes com formação na área da educação especial têm uma atitude mais favorável, face à inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular, do que os docentes sem formação nesta área.

6.4. Definição das Variáveis

As variáveis podem ser aspetos observáveis de um facto, podendo manifestar modificações em relação ao mesmo ou a outros factos.

As variáveis podem ser qualificadas tendo em conta o carácter escalar dos fatores em estudo e segundo a posição que ocupam na relação entre as variáveis. Estas podem ser de natureza variada tais como, quantitativas (discretas ou contínuas) ou qualitativas, unidimensionais, bidimensionais ou pluridimensionais e podem ser separadas por várias escalas de medida (nominal, ordinal, intervalar, de razão ou de rácio). Podemos também referir que as variáveis de um projeto de investigação são classificadas em variáveis dependentes ou variáveis independentes. A variável

independente influencia a variável dependente, no entanto, estas não necessitam de estar relacionadas. Assim, a variável dependente varia de acordo com a variável independente.

Numa metodologia de investigação a variável independente é o precedente e a variável dependente é o procedente.

Segundo o acima referido, as variáveis que formulamos para a realização deste projeto são as seguintes:

Variável dependente

- Atitude dos docentes face à inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular.

Variáveis independentes

As variáveis independentes foram identificadas com base nas seis hipóteses direcionais definidas. De seguida apresentamos as respetivas variáveis e a sua operacionalização:

- Género (masculino/feminino);
- Idade (anos);
- Tempo serviço (anos);
- Nível de ensino (1.º ciclo, 2.º ciclo, 3º ciclo, secundário e Educação Especial);
- Habilitações académicas dos docentes (bacharelato, licenciatura, pós graduação, mestrado e doutoramento);
- Tipo de formação em Educação Especial (nenhuma, ações de formação, pós graduação; mestrado, doutoramento).

6.5. População e Amostra

Na realização de um estudo é indispensável a utilização de uma amostra ou de toda a população, consoante se queira fazer uma sondagem ou um senso, respetivamente. Segundo Quivy e Campenhout (2008), a população é “o conjunto de elementos constituintes de um todo”, enquanto a amostra é um subconjunto da população.

Para Fortin (1996), a população é uma compilação de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, determinadas por um conjunto de critérios. O elemento é a unidade base da amostra, junto da qual a informação é recolhida.

Na realização deste estudo a amostra escolhida engloba professores que lecionam ou lecionaram recentemente, nos agrupamentos de escolas/escolas não

agrupadas do concelho de Coimbra, que se encontra provido por 12 estabelecimentos/agrupamentos de ensino público.

Assim, optamos por uma amostra de conveniência, visto que os questionários foram aplicados a professores que lecionam nos vários Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas do concelho de Coimbra, nos diversos níveis de ensino.

6.6. Métodos e Técnicas

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), determinar qual a metodologia a adotar, quantitativa ou qualitativa, depende dos objetivos de investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise.

Neste sentido, pela natureza deste estudo, opta-se pela abordagem quantitativa.

A metodologia quantitativa visa operacionalizar de um modo estandardizado e quantificável o objeto de estudo, com o intuito de poder comparar as informações e obter conclusões. Nos métodos quantitativos de investigação, verifica-se a predominância do recurso aos modelos matemáticos e estatísticos, onde as variáveis em estudo são perfeitamente definidas e dominam os cálculos matemáticos e estatísticos. A utilização da metodologia quantitativa permite anunciar os resultados do estudo através de procedimentos estatísticos, tais como, frequências relativas (percentagens), gráficos, médias, modas e medianas.

Contudo, temos consciência de que os resultados do estudo, não podem ser generalizados, pois o estudo insere-se apenas numa amostra da população, caso contrário estaríamos perante a realização de um senso e não de uma sondagem como é o caso. Embora consideremos que a amostra seja minimamente representativa esta não contempla um número elevado de elementos comparativamente ao número total de docentes portugueses. No entanto, esperamos contribuir para uma melhor compreensão da problemática em estudo.

Na realização de um estudo, existem várias formas de colher informação específica sobre determinado problema. Para Fortin (1996), os instrumentos de colheita de dados são úteis para colher as informações que fornecerão respostas às questões de investigação ou às hipóteses.

Neste sentido, para a recolha de informação e posterior análise, neste trabalho de investigação, recorreremos ao inquérito por questionário.

6.7. Instrumentos de Avaliação

De acordo com Hoz (1985), o questionário “é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar.”

Quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema, o recurso ao questionário é extremamente útil, visto que a aplicação de um questionário a um público-alvo, permite ao investigador saber quais os conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos de uma determinada amostra, com o intuito de a generalizar.

Por outro lado, a sua importância também se prende com o facto de permitir questionar um elevado número de pessoas, num reduzido espaço de tempo.

Assim, no presente trabalho para a recolha de informação, de forma a obter a(s) resposta(s) e compreensão da temática em estudo, tornou-se imprescindível a realização de um questionário¹. Na sua elaboração tivemos em consideração o tema em estudo, para que este fosse apresentado de uma forma clara e simples, optamos pela elaboração de perguntas de carácter categorizado, que posteriormente será aplicado, por administração direta, para ser preenchido pelos docentes inquiridos que se encontram a lecionar nos diversos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas do concelho de Coimbra.

Antes da aplicação do questionário é importante realizar uma revisão gráfica pormenorizada, de modo a evitar erros ortográficos, gramaticais ou de sintaxe, que podem provocar erros ou induções nas respostas dos inquiridos, diminuindo, deste modo, a credibilidade do questionário por parte destes. Para detetar estas anomalias é fundamental realizar um pré-teste, pois através dele podemos analisar as respostas que suscitam mais dúvidas e que possam não estar muito claras, dificultando a interpretação do inquirido. Por este motivo, realizamos um pré-teste a 10 professores, não havendo sugestões para o seu melhoramento. Depois desta análise, que serviu de validação do mesmo, o questionário foi aplicado a 90 docentes.

O questionário está estruturado em duas partes: a primeira delas, composta por nove questões para categorização da amostra (operacionalizadas numa escala de dois níveis), diz respeito aos dados pessoais e profissionais, (idade, sexo, grau académico, tempo de serviço, se possui formação específica para trabalhar com alunos dislexia, se já teve alunos disléxicos), enquanto a segunda parte é constituída por vinte questões de resposta categorizadas (operacionalizadas numa Escala de

¹Questionário (Apêndice A)

Likert) que dizem respeito às atitudes dos professores, no que concerne ao processo de inclusão de alunos disléxicos no ensino regular.

No questionário usado, neste estudo de investigação, recorreu-se à utilização de uma escala, com dois níveis para desta forma podermos registar uma consonância ou não consonância relativamente às questões colocadas, de acordo com a seguinte nomenclatura; sim; não e noutras questões recorremos a uma Escala *Likert*, instrumento muito comum em pesquisas de opinião. A forma mais frequente é a de uma escala de grau de concordância/discordância em relação a uma afirmação proposta, como por exemplo “Concordo totalmente (5), Concordo (4), Não concordo/nem discordo (3), Discordo (2) e Discordo totalmente (1)”. As mais comuns são as escalas de cinco pontos, podendo no entanto apresentar outro número de pontos.

De seguida, apresenta-se o quadro de polaridade dos itens elaborado para o questionário, onde se explicita o conteúdo, a redação e a polaridade dos itens.

Quadro 2 - Conteúdo, redação e polaridade dos itens/afirmações

Conteúdo, redação e polaridade dos itens		Polaridade
1	Os alunos com dislexia beneficiam com a sua inclusão nas turmas do ensino regular.	+
2	O apoio do professor da Educação Especial é essencial para a inclusão dos disléxicos na sala de aula do ensino regular.	+
3	As crianças disléxicas têm dificuldade em memorizar sons e letras.	+
4	A atenção que requer, os alunos com dislexia, prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.	-
5	A inclusão de alunos disléxicos, no ensino regular, melhora a sua sociabilização.	+
6	O diagnóstico em dislexia só é possível se houver problemas de leitura.	-
7	A formação contínua de professores na área de Educação Especial é importante para o sucesso dos alunos com dislexia no ensino regular.	+
8	Os alunos com dislexia obteriam mais proveito se fossem educados em Instituições de Ensino Especial.	-
9	Os alunos disléxicos não têm dificuldades em converter letras em sons e em palavras.	-
10	O professor do ensino regular deve desenvolver estratégias diferenciadas que promovem a inclusão dos alunos com dislexia.	+
11	O professor de ensino regular pouco pode fazer para contribuir para a aprendizagem dos alunos com dislexia.	-
12	Os alunos disléxicos pensam sobretudo em imagens e não tanto em palavras.	+
13	As aprendizagens académicas dos alunos ditos normais, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam os alunos com	-

	dislexia.	
14	O ritmo de aprendizagem do aluno com Dislexia deve ser respeitado, facilitando assim a aprendizagem do grupo turma.	+
15	A inclusão de alunos com dislexia, no ensino regular, obriga à alteração das atividades normais na sala de aula.	-
16	Os professores devem conceber materiais de apoio aos alunos com dislexia.	+
17	O ritmo de aprendizagem do aluno com Dislexia deve ser respeitado, facilitando assim a aprendizagem do grupo turma.	+
18	A inclusão dos alunos com dislexia nas turmas de ensino regular prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.	-
19	A omissão de palavras na leitura e na escrita é uma das características da dislexia.	+
20	Os alunos com dislexia não apresentam uma leitura lenta e silábica.	-

6.8. Ética da Pesquisa

Durante o estudo a ética e os seus procedimentos obrigatórios num trabalho de investigação foram sempre cumpridos. As identidades dos inquiridos e a dos próprios alunos, cujo estudo se inclinava foram sempre protegidas. Existiu em todo o desenvolvimento do trabalho um cuidado na elaboração do inquérito, no sentido que apenas passasse para o estudo, as informações profissionais pertinentes para o mesmo. É de salientar que todos os dados e respostas fornecidas pelos inquiridos foram de tratamento confidencial, mantendo-se o anonimato.

Foi ainda elaborado um pedido de autorização ² para a Direção dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas do Concelho de Coimbra para a aplicação do inquérito por questionário encontrando-se o mesmo em apêndice.

6.9. Tratamento da Informação

Assim que o apuramento dos dados estiver finalizado, estes serão submetidos a um tratamento informático. Para tal, recorreremos à utilização do programa informático *IBM - SPSS Statistics* versão 17.0, conforme ficará claro na apresentação dos resultados para a elaboração de tabelas, quadros de percentagem de frequência, bem como gráficos para uma melhor perceção e visualização das percentagens recorrentes do processo.

²Pedido de Autorização (Apêndice B)

6.10. Cronograma das Operações

Tarefas	jul	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.
Recolha de dados e Bibliografia											
Estruturação e Redação do Projeto											
Entrega do projeto p/ aprovação											
Estruturação/ Fundamento Teórico											
Definição de Metodologias											
Elaboração - Ferramentas de Recolha de Dados											
Aplicação de questionários e entrevistas.											
Recolha de Dados											
Tratamento e Interpretação de Dados											
Redação da Dissertação											
Apresentação e Discussão											

Capítulo 7- Apresentação e Análise dos Resultados

Capítulo 7- Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo, procede-se à apresentação e análise dos resultados sobre as opiniões dos sujeitos do grupo amostra, o que permitirá ter uma visão das suas atitudes, face aos alunos com dislexia.

A informação recolhida foi posteriormente analisada através da aplicação informática *IBM - SPSS Statistics*, versão 17.0, de forma a realizar a caracterização da amostra e testar a validação das hipóteses iniciais.

Para o tratamento dos dados recolhidos foi necessário verificar que tipo de testes estatísticos (paramétricos ou não paramétricos) se iria aplicar. Assim, e perante as características da investigação recorremos à Escala de *Likert* (escala ordinal) e como a amostra utilizada é considerada significativa, com uma representação de 90 sujeitos, esta enquadra-se na aplicação dos testes não paramétricos, dado que o teste na normalidade apresentou um nível de significância inferior a 0,05, nomeadamente, $p=0,000$.

Para as variáveis independentes, operacionalizadas em duas categorias foi efetuado o Teste *U Mann-Whitney* (amostras independentes), dado que se queria comparar a média de todo o questionário obtida, pelos docentes do sexo masculino com os resultados do sexo feminino (dois grupos sem relação entre si), fazendo o mesmo para os docentes com formação na área de Educação Especial e sem formação nesta área. Para as variáveis independentes, operacionalizadas em mais de duas categorias foi aplicado o Teste *H Kruskal - Walls*, dado que se queria comparar a média obtida no questionário em mais do que dois grupos não relacionados. Por exemplo em H_3 a variável em tempo de serviço e 4 subgrupos.

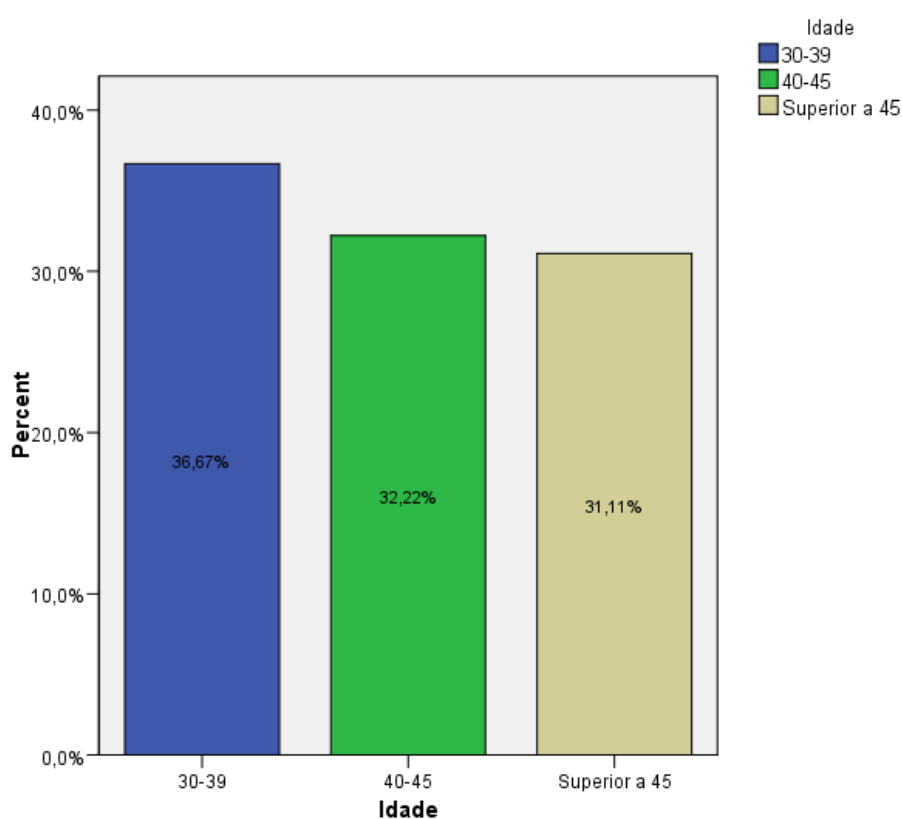
7.1. Caracterização da Amostra

Na realização deste estudo, a amostra escolhida engloba professores que lecionam ou lecionaram recentemente, nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas do concelho de Coimbra, que se encontra provido por 12 estabelecimentos de ensino público.

Assim, optamos por uma amostra por conveniência, visto que 150 questionários foram aplicados a professores que lecionam nos vários Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas do concelho de Coimbra, nos diversos níveis de ensino. Destes 150 questionários obtivemos resposta de 90 docentes.

Tabela 1 - Idade dos Inquiridos

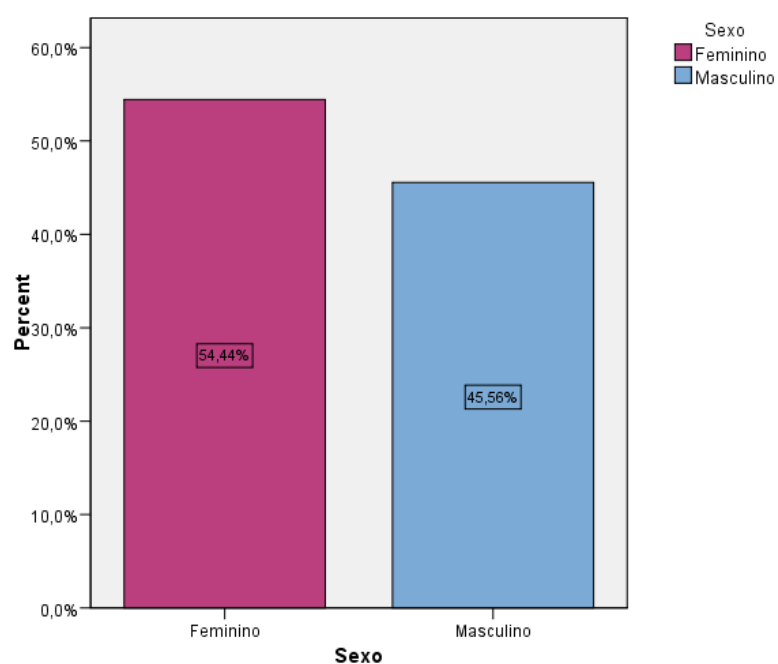
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	30-39	33	36,7	36,7	36,7
	40-45	29	32,2	32,2	68,9
	superior a 45	28	31,1	31,1	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Gráfico 1 - Idade dos Inquiridos

Podemos verificar, pela tabela 1, quanto à distribuição da idade dos elementos da amostra que 33 (36,7%) dos professores encontra-se entre os 30-39 anos, 29 (32,2%) estão entre os 40-45 anos e 28 (31,1%) mais de 45 anos. Também podemos verificar que o escalão etário onde predomina o maior número de investigados é entre os 30 e os 39 anos. Os grupos etários entre os 40-45 não apresentam uma diferença significativa relativamente ao número de inquiridos com idade superior a 45 anos.

Tabela 2 - Sexo dos Inquiridos

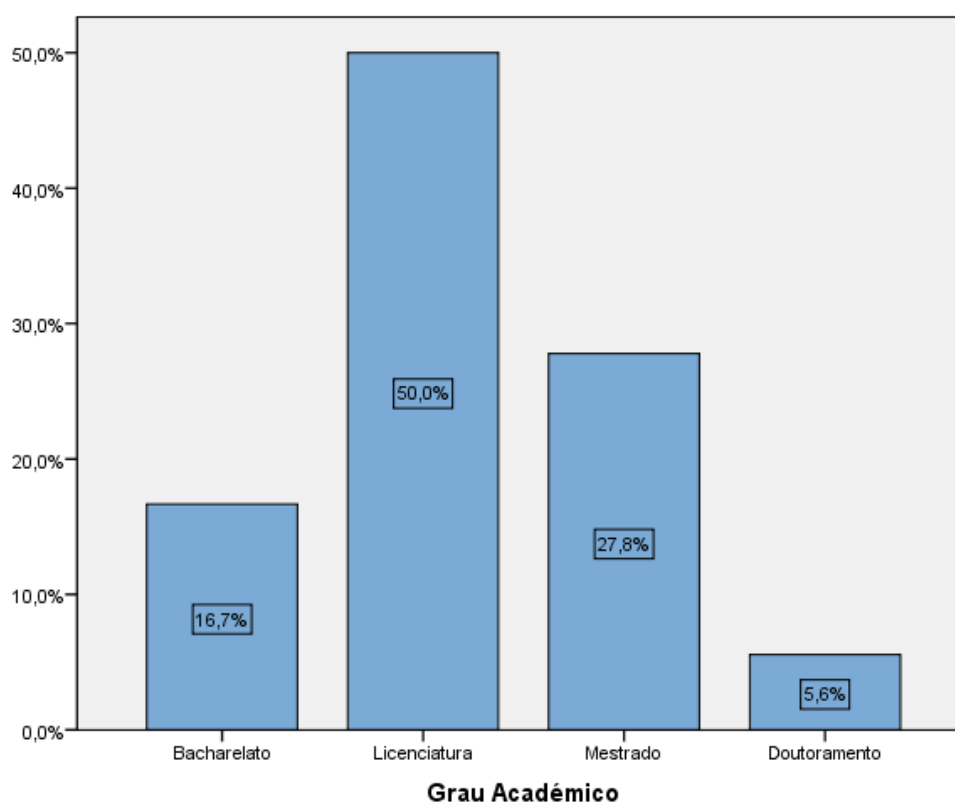
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	49	54,4	54,4	54,4
	Masculino	41	45,6	45,6	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Gráfico 2 - Sexo dos Inquiridos

A tabela 2 caracteriza a amostra segundo o género. Podemos constatar que o género feminino assume uma predominância significativa, representando 54,4 % (N=49) do total dos indivíduos inquiridos. Quanto ao género masculino representa 45,6% (N=41) docentes da amostra.

Tabela 3 - Grau Académico dos Inquiridos

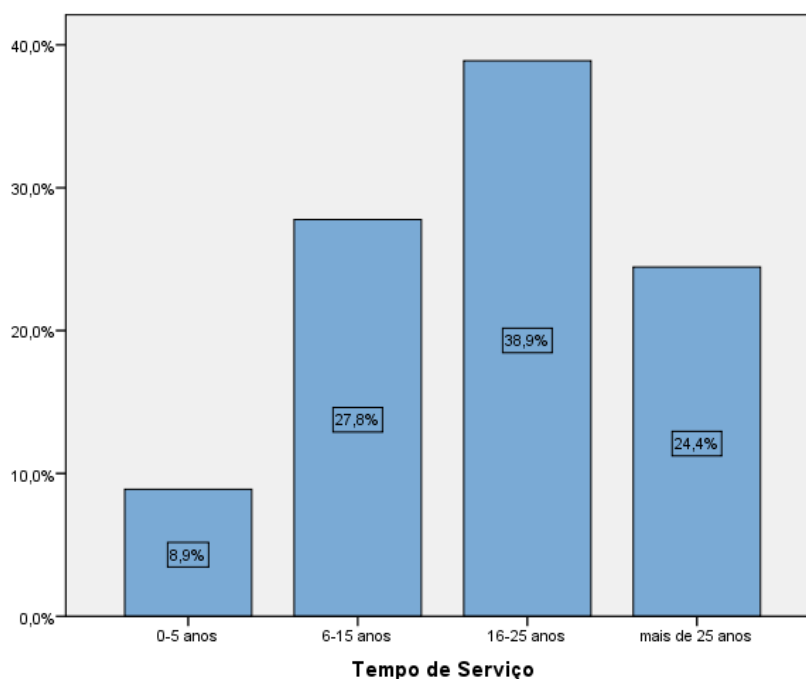
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	15	16,7	16,7	16,7
	Licenciatura	45	50,0	50,0	66,7
	Mestrado	25	27,8	27,8	94,4
	Doutoramento	5	5,6	5,6	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Gráfico 3 - Grau Académico dos Inquiridos

Relativamente ao grau académico dos docentes, constata-se, pela tabela 3, que 16,7% (N=15) são bacharéis, 50% (N=45) são licenciados e 27,8% (N=25) têm grau de mestre e 5,6% (N=5) docentes possuem doutoramento.

Tabela 4 - Tempo de Serviço dos Inquiridos

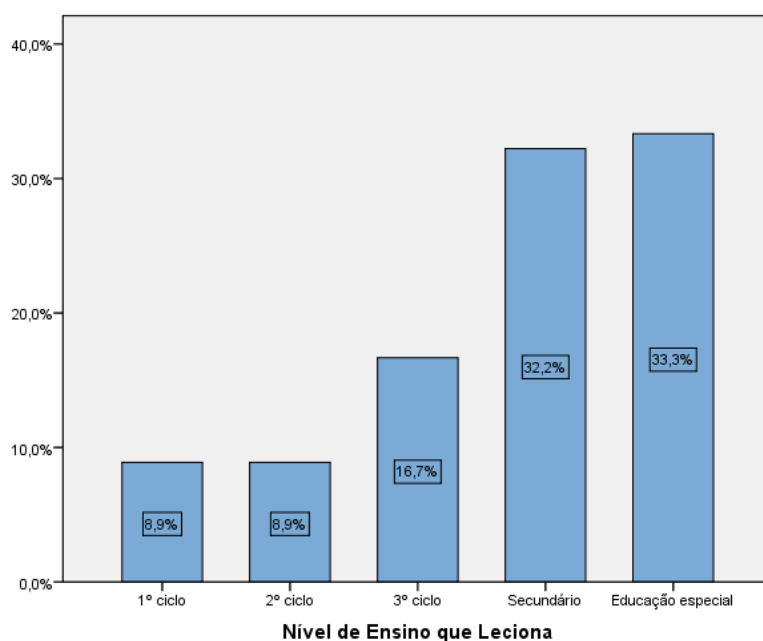
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-5 anos	8	8,9	8,9	8,9
6-15 anos	25	27,8	27,8	36,7
16-25 anos	35	38,9	38,9	75,6
mais de 25 anos	22	24,4	24,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Gráfico 4 - Tempo de Serviço dos Inquiridos

Podemos verificar que a composição da amostra, segundo os anos de serviço, é variada, sendo que 8,9% (N=8) dos professores inquiridos têm menos de 5 anos de serviço, 27,8% (N=25) docentes têm entre 6 e 15 anos de serviço, 38,9% (N=35) entre 16 a 25 anos de ensino e 24,4% (N=22) têm mais de 25 anos de tempo de serviço.

Tabela 5 - Nível de Ensino Lecionado pelos Inquiridos

		Nível de Ensino Lecionado			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1º ciclo	8	8,9	8,9	8,9
	2º ciclo	8	8,9	8,9	8,9
	3º ciclo	15	16,7	16,7	34,4
	Secundário	29	32,2	32,2	66,7
	Ed. Especial	30	33,3	33,3	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

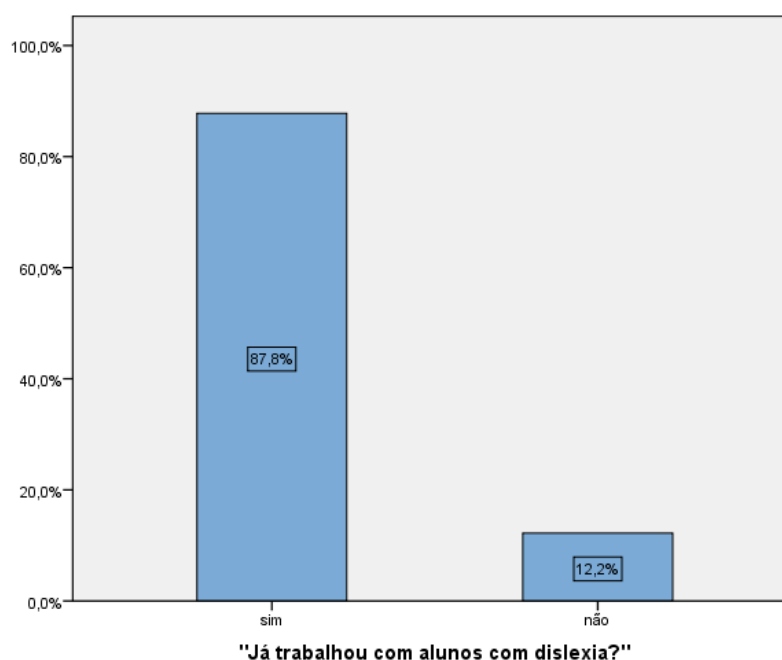
Gráfico 5 - Nível de Ensino Lecionado pelos Inquiridos

Constatamos pelos resultados obtidos na tabela 5, que na amostra deste estudo os docentes inquiridos exercem funções nos diferentes ciclos de ensino sendo que 16,7% (N=15) leciona no 3.º Ciclo, 32,2% (N=29) no Secundário e 33,3% (N=30) são docentes da Educação Especial, estes com experiência no acompanhamento de alunos com dislexia. É certo que os problemas de dislexia devem ser identificados mais precocemente, isto é, ainda no 1.º ciclo, onde infelizmente o número de docentes inquiridos não é muito significativo, pois a percentagem de docentes inquirida no 1.º e 2.º ciclos é igual e corresponde a 8,9% (N=8) por cada ciclo. A detenção precoce da dislexia é altamente benéfica para a redução do seu impacto.

Tabela 6 - Ao Longo da sua Carreira Profissional já Trabalhou com Alunos com Dislexia?

Já Trabalhou com Alunos com Dislexia?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	79	87,8	87,8	87,8
	Não	11	12,2	12,2	100,0
Total		90	100,0	100,0	

Gráfico 6 - Ao Longo da sua Carreira Profissional já Trabalhou com Alunos com Dislexia?

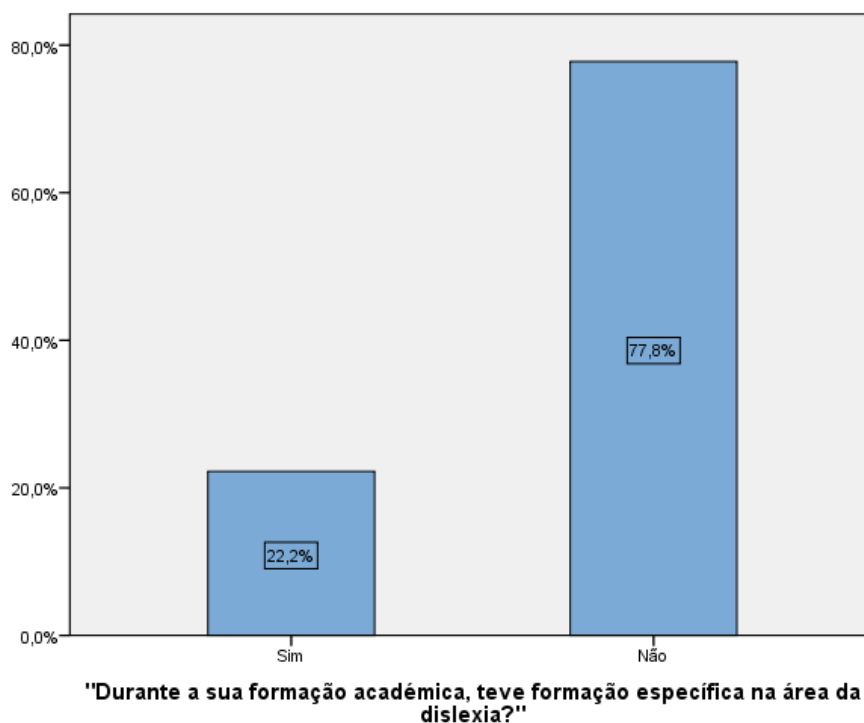


Podemos analisar, com base na tabela 6, que apenas 12,2% (N=11) dos professores participantes no estudo nunca trabalhou com crianças com dislexia, enquanto 87,8% (N=79) afirmam já terem lidado com disléxicos, o que se torna também uma mais valia para o objetivo do estudo.

Tabela 7 - Durante a sua Formação Académica, teve Formação Específica na Área da Dislexia?

Durante a Formação Académica teve Formação na Área da Dislexia					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	20	22,2	22,2	22,2
	Não	70	77,8	77,8	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

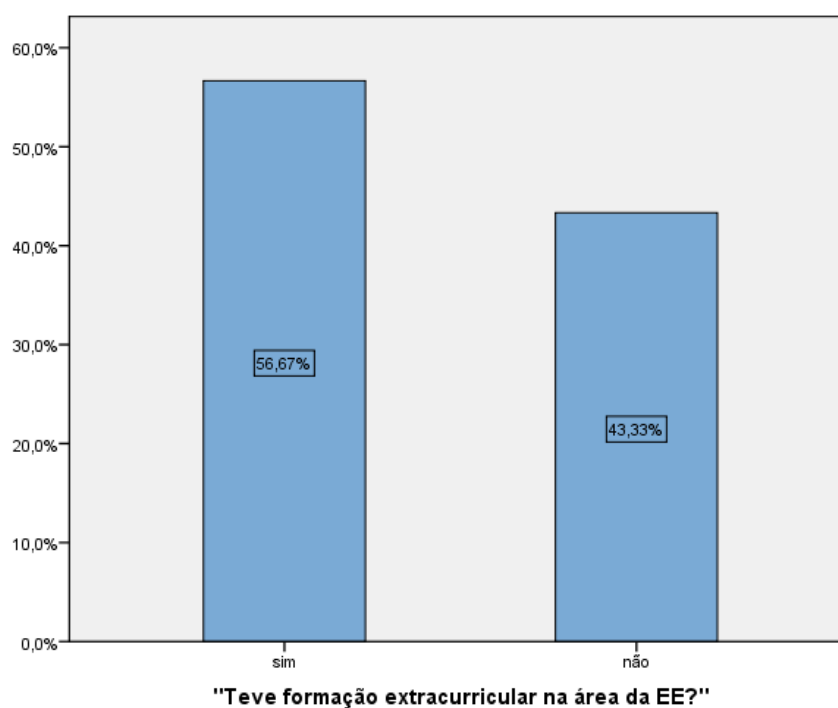
Gráfico 7 - Durante a sua Formação Académica, teve Formação Específica na Área da Dislexia?



Através da análise do gráfico 7 podemos verificar que a maioria dos respondentes não teve formação na área da dislexia, durante a sua formação académica. Por consulta da tabela 7 estes correspondem a 77,8% (N=70) docentes. Apenas 22,2% (N=20) dos inquiridos teve formação sobre dislexia.

Tabela 8 - Teve Formação Extracurricular na Área da Educação Especial

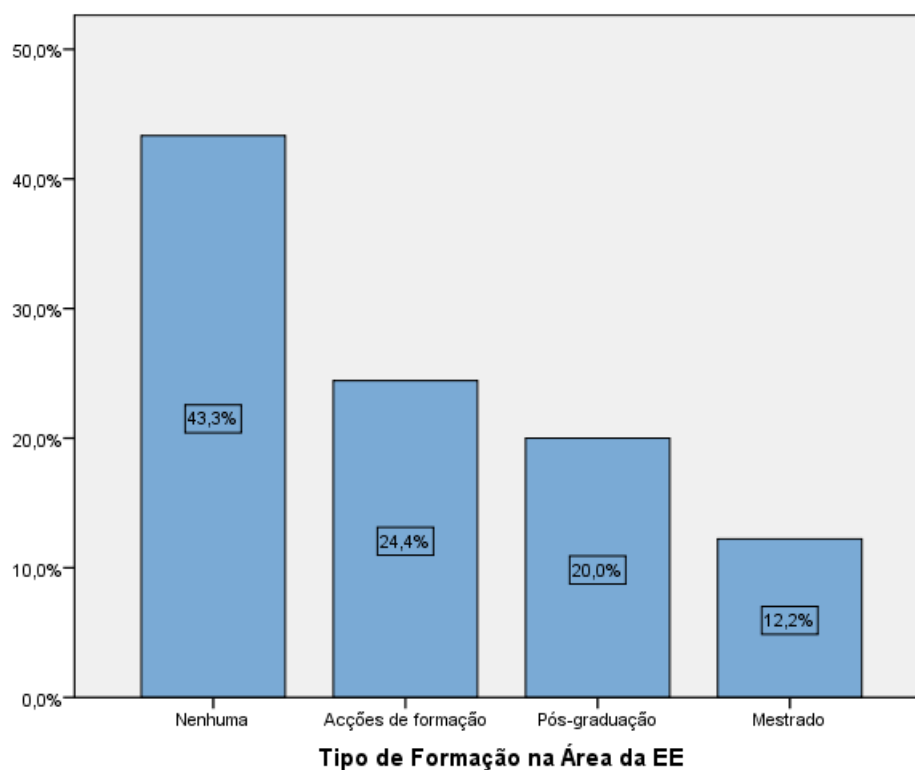
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	51	56,7	56,7	56,7
Não	39	43,3	43,3	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Gráfico 8 - Teve Formação Extracurricular na Área da Educação Especial

Em relação à formação extracurricular na área da Educação Especial, analisando a tabela 8, verificamos que 43,3% (N=39) dos inquiridos não realizaram formação na área da Educação Especial, enquanto 56,7% (N=51) dos mesmos referiram ter realizado formação neste âmbito.

Tabela 9 - Tipo de Formação na Área da Educação Especial

Tipo de Formação em Educação Especial				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nenhuma	39	43,3	43,3	43,3
ações de formação	22	24,4	24,4	67,8
Pós-graduação	18	20,0	20,0	87,8
Mestrado	11	12,2	12,2	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Gráfico 9 - Tipo de Formação na Área da Educação Especial

Pela análise da tabela 9 verifica-se que a grande maioria 43,3% (N=39) dos inquiridos não têm qualquer formação, na área de Educação Especial. A frequência de Ações de Formação representa 24,4% (N=22) dos inquiridos, 20% (N=18) com Pós Graduação, 12,2% (N=11) com Mestrado.

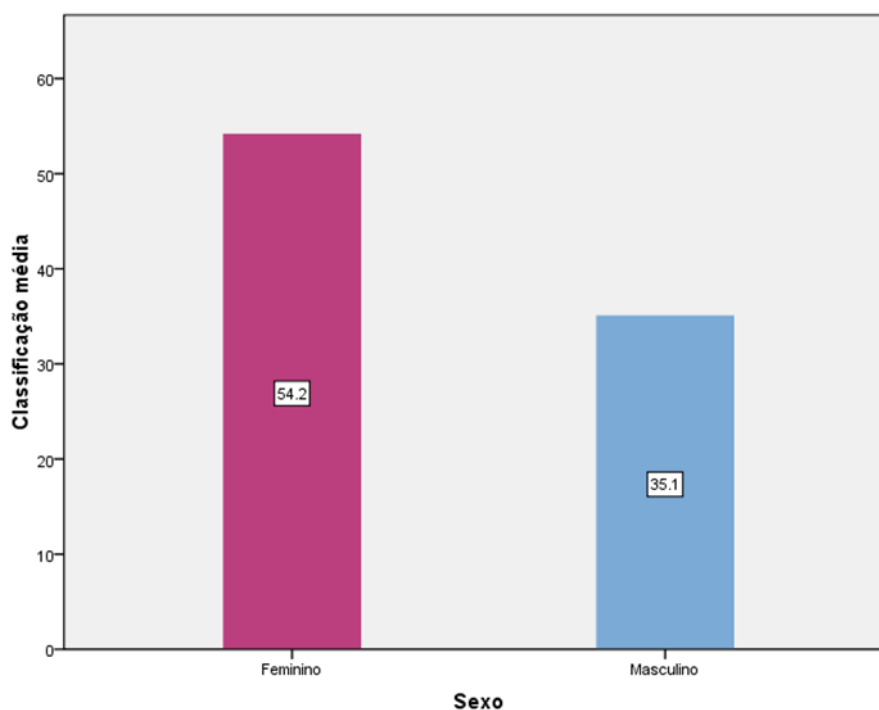
7.2. Apresentação e Análise das Hipóteses

7.2.1. H_1 : A atitude dos professores em função do género.

Tabela 10 - Teste *U* de Mann-Whitney para as Atitudes face à Inclusão no Ensino Regular em Função do Sexo

Sexo	Classificação Média	U	P	Z
Feminino (n=49)	54.20	578.00	0.001	-3.46
Masculino (n=51)	35.10			

Gráfico 10 - Teste *U* de Mann-Whitney para as Atitudes face à Inclusão no Ensino Regular em Função do Sexo



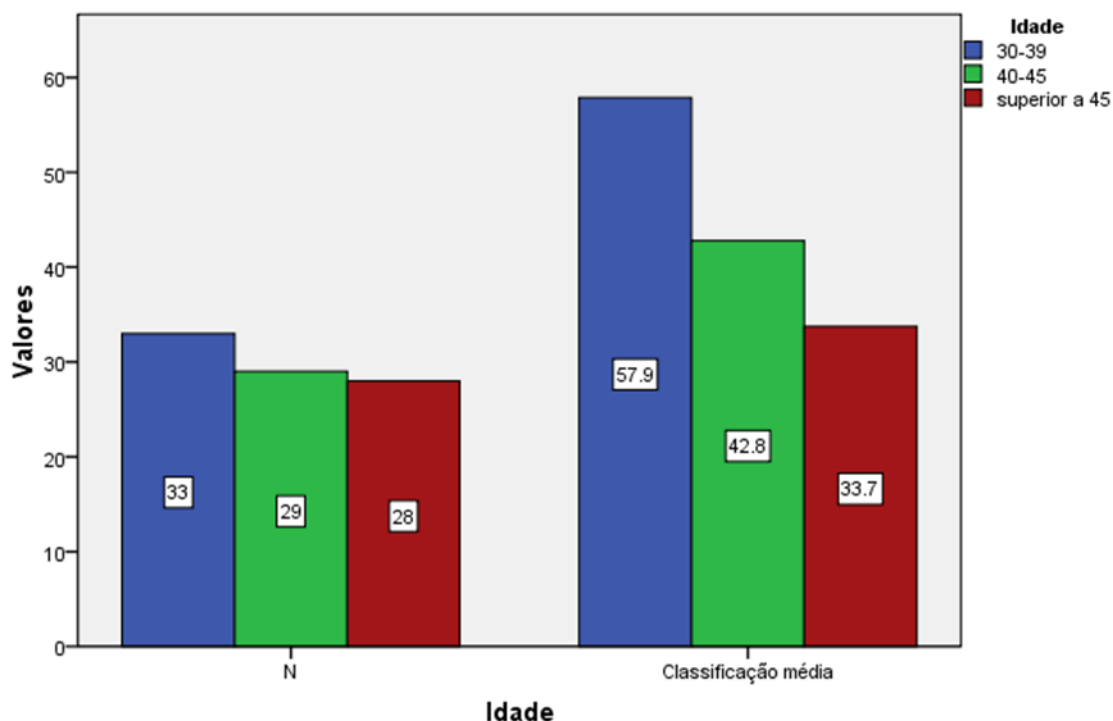
Conforme os resultados da tabela 10, verifica-se que os sujeitos do sexo feminino ($X=54.2$) apresentam uma atitude mais positiva face à inclusão, comparativamente, com os sujeitos do sexo masculino ($X=35.1$). Esta diferença é estatisticamente significativa ($U=578.00$, $p=0.001$). Assim, os resultados dos testes realizados na aplicação informática SPSS validam a **Hipótese 1** “Os docentes do género feminino têm uma atitude mais favorável, face à inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular, do que os docentes do género masculino”.

7.2.2. H_2 : Atitude dos professores em função da idade.

Tabela 11 - Teste *Kruskal-Wallis* para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função da Idade

Idade	Classificação Média	Gl	X^2	P
30-49 (n=33)	57.88	2	13.42	0.001
40-45 (n=29)	42.78			
Superior a 45 (n=26)	33.73			

Gráfico 11 - Teste *Kruskal-Wallis* para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função da Idade



Da mesma forma, existem diferenças estatisticamente significativas ($X^2=13.42$, $p=0.001$), nas atitudes face à inclusão para cada faixa etária considerada. Observa-se que à medida que a faixa etária avança, vai diminuindo a aceitação da inclusão dos alunos com dislexia, no ensino regular. Os sujeitos dos 30-49 anos apresentam uma maior aceitação face à inclusão dos alunos com dislexia, contrariamente, aos professores com idades superiores a 45 que apresentam uma atitude menos favorável. Estes resultados podem ser observados na tabela 11.

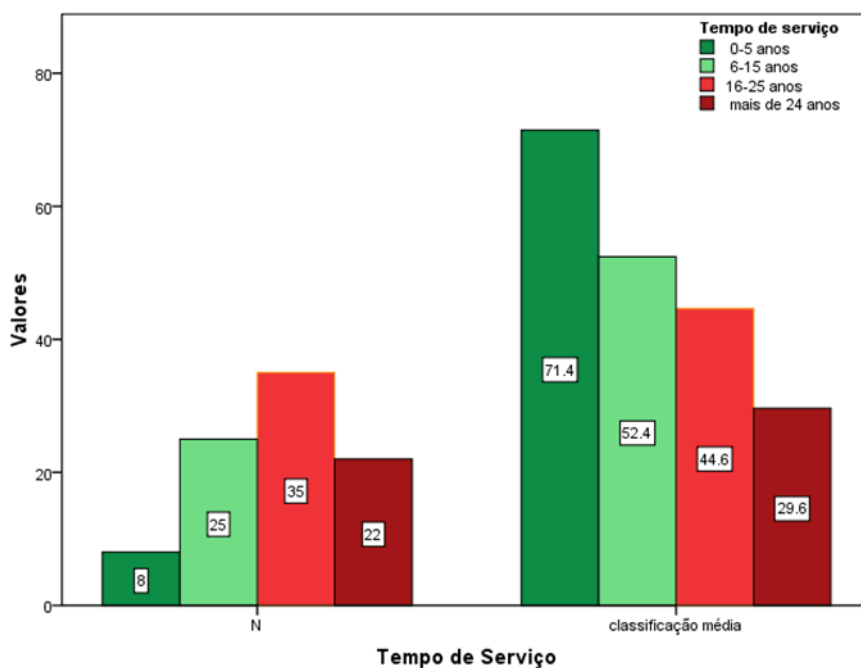
Assim validamos a **Hipótese 2** – “Os docentes mais velhos têm uma atitude menos favorável, face a inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular, do que os docentes mais novos”.

7.2.3. *H₃: Atitude dos Professores em Função do Tempo de Serviço Docente.*

Tabela 12 - Teste *Kruskal-Wallis* para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino regular em Função do Tempo de Serviço

Tempo de serviço	Classificação Média	gl	X ²	P
0-5 anos (n=8)	71.44	3	17.81	0.000
6-15 (n=25)	52.42			
16-25 (n=35)	44.60			
Mais de 25 (n=22)	29.64			

Gráfico 12 - Teste *Kruskal-Wallis* para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função do Tempo de Serviço



Conforme os resultados da tabela 12, verifica-se que os sujeitos com mais tempo de serviço têm uma atitude menos favorável face à inclusão dos alunos com dislexia no ensino regular, comparativamente com os sujeitos com menos tempo de serviço. Os professores com tempo de serviço entre os 0 e os 5 anos são os que apresentam uma atitude mais favorável, com pontuação média de 71.44, ao passo que aqueles que trabalham há mais de 25 anos apresentam uma atitude menos favorável, com classificação média de 29.64. As diferenças observadas nestes quatro grupos são estatisticamente significativas ($X^2=17.81$, $p=0.00$), como podemos verificar na tabela.

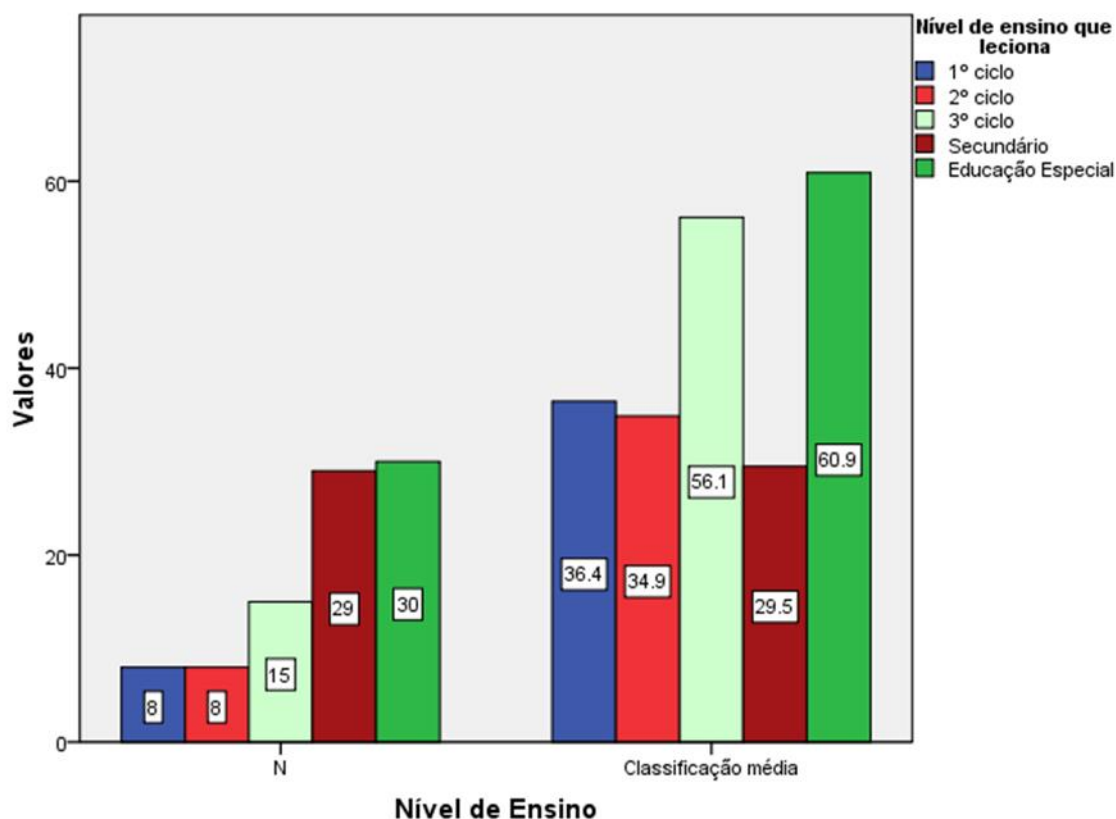
Deste modo, pela análise dos testes estatísticos realizados a aplicação informática SPSS concluímos que há diferenças significativas entre a atitude dos professores em função do tempo de serviço, como tal, podemos validar a **Hipótese 3** – “Os docentes com mais tempo de serviço têm uma atitude menos favorável, face à inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular, do que os docentes com menos tempo de serviço”.

7.2.4. *H₄: Atitude dos professores em função do nível de ensino*

Tabela 13 - Teste *Kruskal-Wallis* para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função do Nível de Ensino

Nível de Ensino	Classificação Média	gl	X^2	P
1º Ciclo (n=8)	36.44	4	26.10	0.000
2º Ciclo (n=8)	34.88			
3º Ciclo (n=15)	56.13			
Secundário (n=29)	29.50			
Educação Especial (n=30)	60.90			

Gráfico 13 - Teste *Kruskal-Wallis* para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função do Nível de Ensino



Verificou-se ainda, que os professores de que lecionam no 3º Ciclo, e, no Grupo de Educação Especial, são aqueles que apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com dislexia, com pontuações médias de 56.10 e 60.90 respetivamente. Por outro lado, os professores que lecionam no Ensino Secundário são os que apresentam uma atitude menos positiva face à inclusão, conforme os resultados da tabela 13.

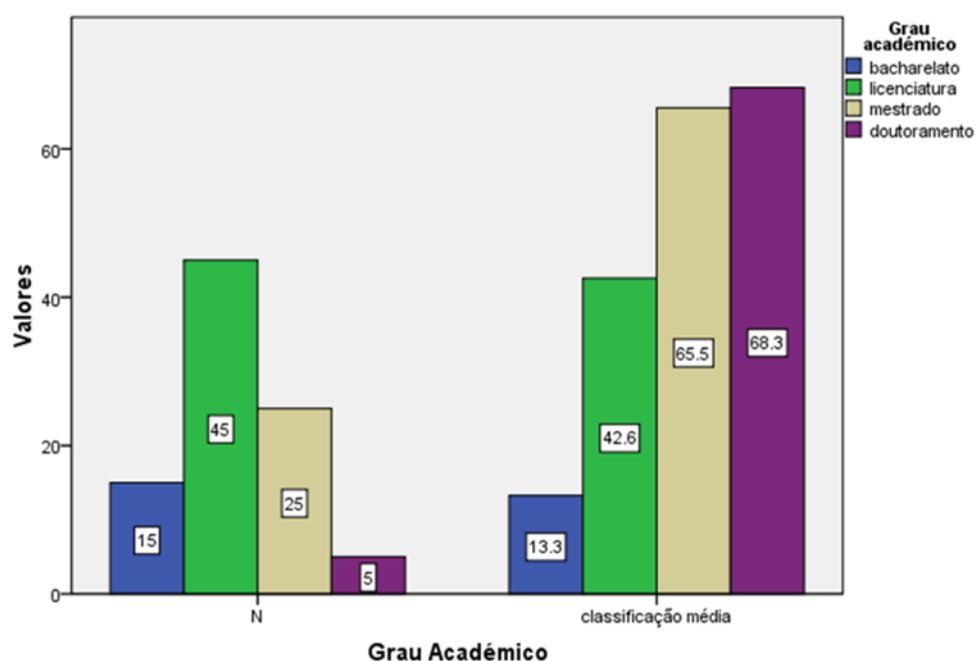
Analisando a mesma tabela, conclui-se que as diferenças, citadas anteriormente, são estatisticamente significativas ($X^2=26.10$, $p=0.00$). Deste modo, pela análise dos testes estatísticos realizados na aplicação informática *SPSS* conclui-se que se valida a **hipótese 4** – “A atitude dos professores, a exercer funções no grupo de Educação Especial, é significativamente mais favorável à inclusão dos alunos com dislexia, do que a dos professores a exercer funções nos outros níveis de ensino”.

7.2.5. H_5 : Atitude dos professores em função da formação académica

Tabela 14 - Teste *Kruskal-Wallis* para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função do Grau Académico

	Classificação Média	gl	X^2	P
Bacharelato (n=15)	13.27	3	41.96	0.000
Licenciatura (n=45)	42.58			
Mestrado (n=25)	65.54			
Doutoramento (n=5)	68.30			

Gráfico 14 - Teste *Kruskal-Wallis* para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função do Grau Académico



Analisando, os dados da tabela 14, podemos afirmar que existem diferenças estatisticamente significativas ($X^2=41.96$, $p=0.00$) nas atitudes face à inclusão de alunos com dislexia no ensino regular, em função do grau académico. Sendo que, quanto maior for o grau académico, maior a aceitação dos alunos com dislexia no ensino regular, ou seja, os professores bacharéis, com pontuações médias de 13.27, são os que apresentam uma atitude menos positiva, face à inclusão destes alunos, contrariamente aos doutorados, com pontuações médias de 68.39, apresentam uma

maior aceitação dos mesmos no ensino regular. Face aos resultados obtidos nos testes realizados na aplicação *SPSS* valida-se a **hipótese 5** - “Os docentes com nível de formação mais elevada têm uma atitude mais positiva, face à inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular do que os docentes com um nível de formação inferior”. Na amostra existem diferenças significativas entre a atitude dos docentes face à inclusão e o nível de formação dos docentes como se pode ver pela observação da tabela 14.

7.2.6. H_6 : Atitude dos professores em função do tipo de formação em Educação Especial.

Tabela 15 - Teste *U Mann-Whitney* para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função da Formação em Educação Especial

Formação em EE	Classificação Média	Z	U	P
Sim (n=51)	53.93	-3.50	564.50	0.00
Não (n=39)	34.47			

Gráfico 15 - Teste *U Mann-Whitney* para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função da Formação em Educação Especial

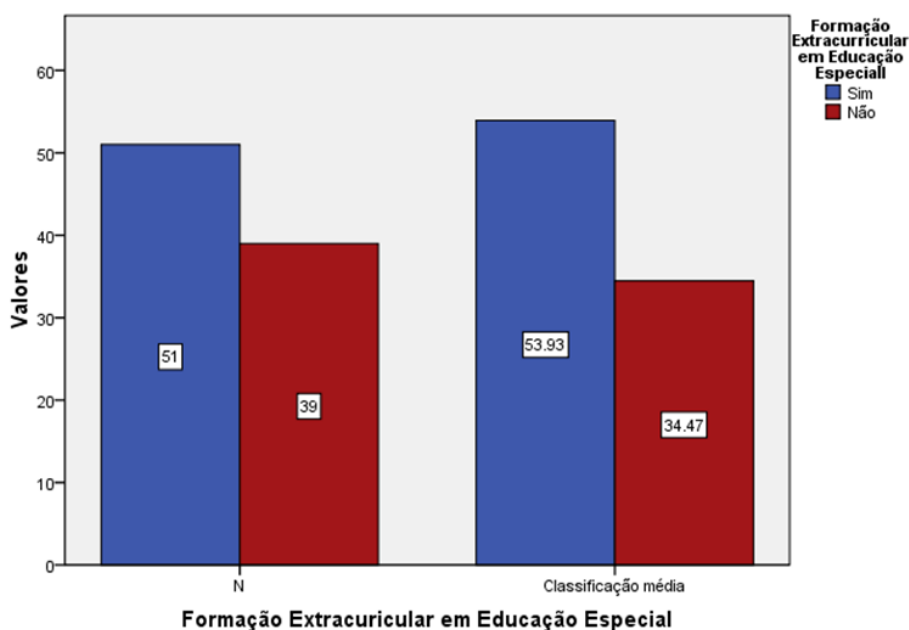
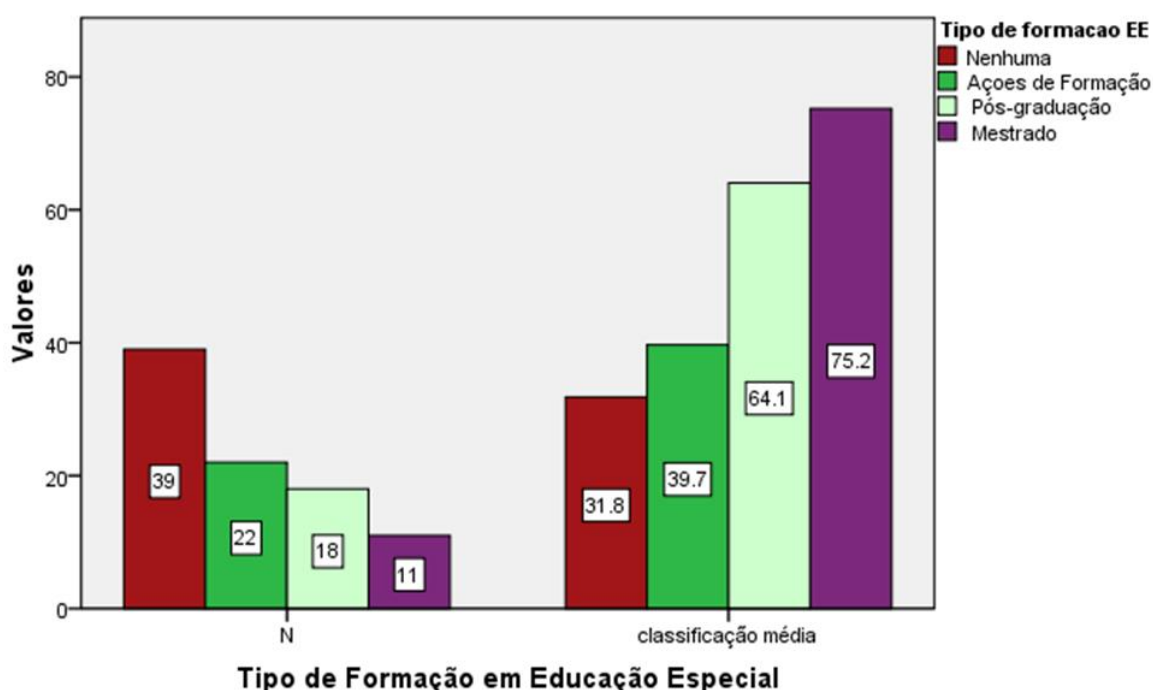


Tabela 16 - Teste *Kruskal-Wallis* para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função do Tipo de Formação em Educação Especial

Tipo de formação em EE	Classificação Média	gl	X ²	P
Nenhuma (n=39)	31.83	3	35.12	0.000
Ações de Formação (n=22)	39.68			
Pós-graduação (n=18)	64.06			
Mestrado (n=11)	75.23			

Gráfico 16 - Teste *Kruskal-Wallis* para as Atitudes face à Inclusão dos Alunos com Dislexia no Ensino Regular em Função do Tipo de Formação em Educação Especial



Analisando os dados da tabela 15 conclui-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($U=564.50$, $p=0.00$), nas atitudes face à inclusão das crianças com dislexia, entre os professores com formação nesta área e os professores que não têm formação nesta área, sendo que os que possuem formação em

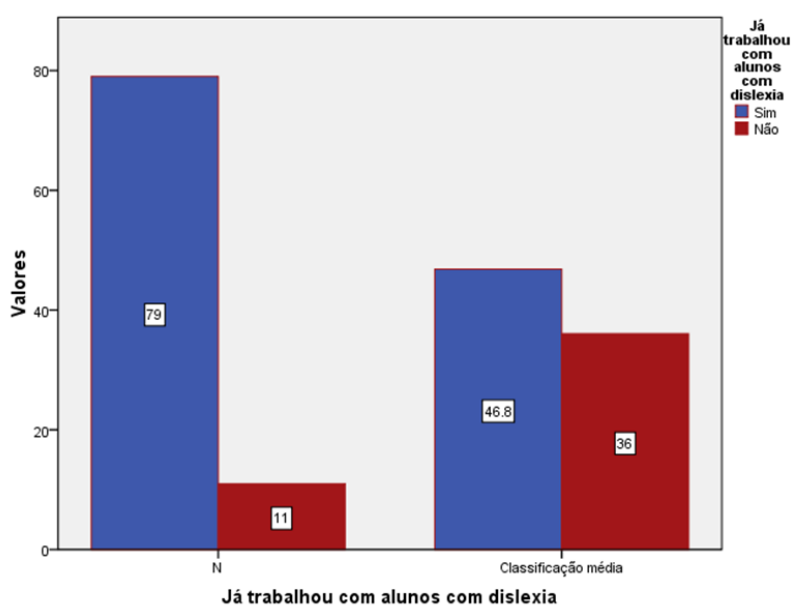
Educação Especial têm uma atitude mais favorável face à inclusão de alunos com dislexia, com uma classificação média de 53.93.

Na tabela 16 entre os professores com este tipo de formação, existem diferenças estatisticamente significativas ($X^2=35.12$, $p=0.00$) em função do tipo de formação. Podemos afirmar que quanto maior for o nível de formação, mais positiva é a atitude face à inclusão de alunos com dislexia no ensino regular, sendo que, esta atitude é mais favorável nos professores que possuem mestrado em Educação Especial, com uma pontuação média de 75.23 e menos favorável naqueles que, apenas, frequentaram ações de formação, os quais apresentam uma pontuação média de 31.83 conforme os dados da tabela 16

Tabela 17 - Teste *U* de Mann-Whitney para Amostras Independentes para as Atitudes face à Inclusão no Ensino Regular em Função de Terem ou não Trabalhado com Alunos com Dislexia.

“já trabalhou com alunos com dislexia?”	Classificação Média	U	P	Z
Sim (n=79)	46.82	330.00	0.2	1.28
Não (n=11)	36.05			

Gráfico 17 - Teste *U* de Mann-Whitney para Amostras Independentes para as Atitudes face à Inclusão no Ensino Regular em Função de Terem ou não Trabalhado com Alunos com Dislexia



Por último, verificou-se que os professores que já trabalharam com alunos com dislexia apresentam uma atitude mais favorável à inclusão destes, no ensino regular, comparativamente, com aqueles que nunca o fizeram. No entanto, não se pode afirmar que esta diferença seja estatisticamente significativa ($U_{330.50}=1.55$, $p=0.2$), conforme os resultados apresentados na tabela 17.

Assim, da análise dos valores do teste realizado na aplicação *SPSS* pode-se verificar a validação da **Hipótese 6** – “Os docentes com formação na área da educação especial têm uma atitude mais favorável, face à inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular, do que os docentes sem formação nesta área”, conforme os resultados apresentados nas tabelas 15, 16 e 17.

Capítulo 8- Discussão dos Resultados

Capítulo 8 - Discussão dos Resultados

Este capítulo é dedicado à discussão dos resultados apresentados anteriormente, com o objetivo de uma melhor interpretação e compreensão do seu significado. Tem ainda como propósito, inferir e estabelecer associações no contexto de estudos já efetuados. Logo, o principal objetivo deste estudo é comparar os resultados da nossa pesquisa com resultados de investigações anteriores, examinando as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dislexia nas turmas regulares. Assim, podemos constatar, pela análise da **tabela 1**, que participaram neste estudo mais mulheres do que homens, 54,6% e 45,4% respetivamente, sendo que, de acordo com os dados da **tabela 2**, o escalão etário onde predomina o maior número de investigados é entre os 30 e os 39 anos, 36,7% (N=33). O grupo etário entre os 40-45, corresponde a 32,2% (N=29), não apresenta uma diferença significativa relativamente ao número de inquiridos com idade superior a 45 anos, 31,1% (N=28).

Quanto à formação inicial, a maioria dos professores inquiridos, de acordo com a **tabela 3**, são maioritariamente licenciados 50% (N=45), constata-se que 16,7% são bacharéis, 27,8% (N=25) têm grau de mestre e 5,6% (N=5) docentes possuem doutoramento.

Verificámos através dos resultados obtidos na **tabela 4**, que a amostra deste estudo, segundo os anos de serviço, é variada, sendo que 8,9% (N=8) dos professores inquiridos têm menos de 5 anos de serviço, 27,8% (N=25) dos docentes têm entre 6 e 15 anos de serviço, 38,9% (N=35) entre 16 a 25 anos de ensino e 24,4% (N=22) têm mais de 25 anos de tempo de serviço.

De acordo com a **tabela 5** os docentes inquiridos exercem funções 16,7% (N=15) no 3.º Ciclo, 32,2% (N=29) lecionam no Secundário e 33,3% (N=30) são docentes da Educação Especial, com experiência no acompanhamento de alunos com dislexia. Os problemas de dislexia devem ser identificados mais precocemente, para a redução do seu impacto., isto é, ainda no 1.º ciclo, onde infelizmente, o número de docentes inquiridos na nossa amostra, não é muito significativo, nomeadamente 8,9% (N=8) e no 2.º Ciclo 8,9% (N=8).

Podemos verificar, na **tabela 6**, que apenas 12,2% (N=11) dos professores participantes no estudo nunca trabalhou com crianças com dislexia, enquanto 87,8% (N=79) afirmam já terem lidado com disléxicos, o que se torna também uma mais valia,

para o objetivo do estudo. Pode também depreender-se que as nossas escolas convivem diariamente com alunos com esta problemática, promovendo a sua inclusão.

Através da análise da **tabela 7** podemos verificar que a maioria dos respondentes não teve formação na área da dislexia, durante a sua formação académica. Através da consulta desta, os valores correspondem a 77,8% (N=70) docentes. Apenas 22,2% (N=20) dos inquiridos teve formação sobre dislexia. O que demonstra que a grande maioria dos docentes inquiridos não está preparada para trabalhar com alunos com dislexia. Este aspeto, no nosso entender, remete para a formação inicial de professores, que provavelmente, não abordou questões particulares das dificuldades de aprendizagem específicas, com que os professores se podem confrontar, ao longo da sua carreira profissional. Estes dados levam-nos a concluir que a formação inicial de professores, em Educação Especial, está muito limitada e nem sempre é uma realidade ao alcance dos interessados. A formação inicial é fundamental para o trabalho de qualquer docente, pois é nesta fase que lhe são fornecidas as bases, com as quais irá reger todo o seu percurso profissional. Ora, se a dislexia é uma realidade na Escola, o número de docentes que com ela convive dentro das suas salas de aula é bastante alto, o que pensar do Ensino em Portugal quando a maioria dos docentes não tem formação específica nesta área?

Assim sendo, Holloway (2000) afirma que “é necessário que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado e que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor” (Holloway, 2000 *in* Correia, 2003:84).

Por outro lado, a formação contínua poderia colmatar algumas lacunas iniciais da formação de professores. No entanto, neste campo constámos que, em relação à formação extracurricular na área da Educação Especial, **tabela 8**, 43,3% (N=39) dos inquiridos não realizaram formação na área da Educação Especial, percentagem muito alta tendo em conta que 87,7% (tabela 6) dos docentes inquiridos já lidaram com alunos disléxicos. Enquanto, que 56,7% (N=51) dos mesmos referiram ter realizado formação neste âmbito. Aqui parece pertinente referir que nestes se enquadram os docentes de Educação Especial que, na nossa amostra, correspondem a 33,3% (N=30) do total dos docentes inquiridos e que dada a natureza da sua especialização, abordam a problemática da dislexia. Pela análise, da **tabela 9** verifica-se ainda que a frequência de ações de formação representa 24,4% (N=22) dos inquiridos, 20% (N=18) com Pós Graduação, 12,2% (N=11) com Mestrado.

Neste sentido, a formação contínua dos professores deve ser vista como um instrumento fundamental de desempenho profissional, tendo em vista o

aperfeiçoamento, a atualização de conhecimentos, a mudança de atitudes, a reflexão sobre as práticas profissionais. A formação de professores tem vindo a assumir uma posição de destaque, nas discussões relativas às políticas educativas, e é uma preocupação, que se evidencia nas reformas que vêm sendo implementadas, na Educação. Infelizmente, a amostra utilizada demonstra que os docentes inquiridos não satisfazem ainda a necessidade apontada por Nóvoa que refere que "a formação contínua de professores assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com consequências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores" (Nóvoa, 1991: 63-76).

Na realização deste estudo, sabendo que os professores são atores diretamente implicados e os melhores recursos dentro da sala de aula, foi nossa intenção perceber, as atitudes dos professores face a alunos com Dislexia. Pretende-se compreender se concordam ou não com a inclusão de disléxicos em turmas de ensino regular e o que os diferencia, tendo em conta algumas variáveis, especificamente, o género, a idade, o tempo de serviço, o nível de ensino, as habilitações académicas, o tipo de formação em Educação Especial.

Portanto, analisando a atitude docente em função do género e conforme os resultados da **tabela 10** verifica-se que os sujeitos do sexo feminino ($X=54.2$) apresentam uma atitude mais positiva face à inclusão, comparativamente com os sujeitos do sexo masculino ($X=35.1$). Esta diferença é estatisticamente significativa ($U=578.00$, $p=0.001$). Logo, os resultados dos testes realizados na aplicação informática *SPSS* validam a **Hipótese 1** "Os docentes do género feminino têm uma atitude mais favorável, face à inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular, do que os docentes do género masculino" e estão de acordo com os resultados obtidos por Kowalski e Rizzo (1996), na sequência do estudo realizado, onde concluíram que as mulheres têm atitudes mais favoráveis no relacionamento com alunos com deficiência, do que os homens. Neste sentido, também Avramidis (2002) refere que embora não se verifiquem evidências sólidas, os estudos revelam que, tendencialmente, as atitudes mais positivas se manifestam nas professoras, nos professores mais novos, com menos anos de experiência e nos professores menos conservadores.

Da mesma forma, conclui-se que relativamente à atitude dos professores em função da idade, existem diferenças estatisticamente significativas ($X^2=13.42$, $p=0.001$), nas atitudes face à inclusão para cada faixa etária considerada. Constata-se que à medida que a faixa etária avança, vai diminuindo a aceitação da inclusão dos alunos com dislexia, no ensino regular. Os sujeitos dos 30-49 anos apresentam uma

maior aceitação face à inclusão dos alunos com dislexia, contrariamente, aos professores com idades superiores a 45 que demonstram uma atitude menos favorável. Estes resultados podem ser observados na **tabela 11**.

Deste modo, pela análise dos testes estatísticos realizados, com a aplicação informática *SPSS* concluímos que há diferenças significativas entre a atitude dos professores em função da sua idade. Assim, validamos a **Hipótese 2** – “Os docentes mais velhos têm uma atitude menos favorável, face a inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular, do que os docentes mais novos”. Estes resultados estão de acordo com os estudos realizados por Ward e Center (1987), Berryman (1989), e Avramidis (2002) que concluíram que os professores mais novos têm uma atitude mais positiva relativamente às políticas de inclusão.

Quanto à atitude dos professores em função do tempo de serviço docente verifica-se, conforme a **tabela 12**, que os sujeitos com mais tempo de serviço têm uma atitude menos favorável à inclusão dos alunos com dislexia no ensino regular, comparativamente, com os sujeitos com menos tempo de serviço. Os professores com tempo de serviço entre os 0 e os 5 anos são os que apresentam uma atitude mais favorável com pontuação média de 71.44, ao passo que aqueles que trabalham há mais de 25 anos, apresentam uma atitude menos favorável, com classificação média de 29.64. As diferenças observadas, nestes quatro grupos, são estatisticamente significativas ($X^2=17.81$, $p=0.00$), como podemos verificar na tabela. Da análise dos valores do teste realizado na aplicação *SPSS* pode-se concluir a validação da **Hipótese 3** – “Os docentes com mais tempo de serviço têm uma atitude menos favorável, face à inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular, do que os docentes com menos tempo de serviço”.

Os resultados obtidos estão em concordância com os trabalhos efetuados por Ward e Center (1987), Berryman (1989) e Avramidis (2002) que demonstram que os professores com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais favoráveis, relativamente à inclusão.

Verificou-se ainda, que a atitude dos docentes varia em função do nível de ensino que lecionam, visto que os professores que lecionam no 3º Ciclo, e, no Grupo de Educação Especial, são os que apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com dislexia, com pontuações médias de 56.10 e 60.90, respetivamente. Por outro lado, os professores que lecionam no Secundário são os que apresentam uma atitude menos positiva face à inclusão, conforme os resultados da **tabela 13**. Analisando a mesma tabela, conclui-se que as diferenças, citadas anteriormente, são estatisticamente significativas ($X^2=26.10$, $p=0.00$). Deste modo, pela análise dos testes estatísticos realizados a aplicação informática *SPSS* conclui-se que há diferenças

significativas entre a atitude dos professores em função da sua idade. Assim validamos a **hipótese 4** - “A atitude dos professores, a exercer funções no grupo de recrutamento de Educação Especial, é significativamente mais favorável à inclusão dos alunos com dislexia, do que a dos professores a exercer funções nos outros grupos de recrutamento”.

Os resultados obtidos estão em uníssono com os estudos realizados por Rodrigues (2005), citados por Serralha (2011), em que os professores que possuem mais experiência profissional com alunos com NEE, apresentam uma atitude mais favorável e positiva quanto à sua inclusão, nas turmas das escolas do ensino regular.

Assim como, os autores Stanovich (1996) e Wood (1998) defendem que o trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular seria benéfico para a inclusão dos alunos. Os professores do Educação Especial, devido à sua formação e experiência com alunos com NEE desenvolvem uma atitude mais favorável face à inclusão.

Também foi possível analisar a atitude docente em função da formação académica e de acordo com os dados da **tabela 14**, podemos afirmar que existem diferenças estatisticamente significativas ($X^2=41.96$, $p=0.00$) nas atitudes face à inclusão de alunos com dislexia no ensino regular, em função do grau académico. Sendo que, quanto mais elevado for o grau académico, maior é a aceitação dos alunos com dislexia no ensino regular, ou seja, os professores bacharéis, com pontuações médias de 13.27, são os que apresentam uma atitude menos positiva face à inclusão destes alunos, contrariamente aos doutorados, com pontuações médias de 68.39, que apresentam uma maior aceitação dos mesmos, no Ensino Regular. Face aos resultados obtidos nos testes realizados na aplicação *SPSS* valida-se a **hipótese 5** - “Os docentes com nível de formação mais elevado têm uma atitude mais positiva, face à inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular do que os docentes com um nível de formação inferior”. Na amostra existem diferenças significativas entre a atitude dos docentes face à inclusão e o nível de formação destes.

Os resultados apresentados estão em sintonia com os autores Correia (2003) e Rocha (2006), que preconizam que a formação inicial devia preparar os docentes, para a realidade que vão encontrar na escola, nomeadamente, ao nível da inclusão de alunos com NEE.

Do mesmo modo, verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas ($U=564.50$, $p=0.00$), nas atitudes face à inclusão das crianças com dislexia, entre os professores com formação nesta área e os professores que não têm formação nesta área, sendo que os que possuem formação em Educação Especial

têm uma atitude mais favorável face à inclusão de alunos com dislexia, com uma classificação média de 53.93.conforme os resultados da tabela 15.

Observa-se ainda que, entre os professores com este tipo de formação, existem diferenças estatisticamente significativas ($X^2=35.12$, $p=0.00$) em função do tipo de formação. Podemos afirmar, que quanto maior for o nível de formação, mais positiva é a atitude face à inclusão de alunos com dislexia no ensino regular, sendo que, esta atitude é a mais favorável nos professores que possuem mestrado em Educação Especial com uma pontuação média de 75.23 e menos favorável naqueles que, apenas, frequentaram ações de formação, os quais apresentam uma pontuação média de 31.83 conforme os dados da tabela 16. Por último, verificou-se que os professores que já trabalharam com alunos com dislexia apresentam uma atitude mais favorável à inclusão destes, no ensino regular, comparativamente, com aqueles que nunca o fizeram. No entanto, não se pode afirmar que esta diferença seja estatisticamente significativa ($U330.50=1.55$, $p=0.2$), conforme os resultados apresentados na tabela 17.

Da análise dos valores do teste realizado na aplicação *SPSS* conclui-se a verificação da validação da **Hipótese 6** – “Os docentes com formação na área da educação especial têm uma atitude mais favorável, face à inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular, do que os docentes sem formação nesta área”.

Neste sentido, Correia (1999), conclui, que o sucesso da inclusão dependerá da formação para professores, que lhes permitam adquirir novas competências de ensino, de forma a serem mais responsáveis relativamente à problemática das necessidades educativas dos seus alunos, tornando-os mais positivos face à inclusão.

Igualmente, Burstein (2004), considera que a experiência de práticas inclusivas em contexto de sala de aula promove atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com dificuldades. Os professores que foram preparados para trabalhar com dificuldades de aprendizagem, expressam atitudes e reações emocionais mais favoráveis face à inclusão, do que os que não tiveram formação na área da Educação Especial. Este autor corrobora com esta análise quando refere, que o movimento de práticas inclusivas é potenciador de impactos positivos em estudantes, com e sem incapacidade, e nos seus professores.

Correia (2005) e Rocha (2006) consideram que a formação contínua permite aos professores aumentarem o seu leque de conhecimentos e, conseqüentemente, a escola amplia a resposta a dar aos alunos com NEE, favorecendo a implementação de práticas inclusivas cada vez mais sólidas.

Para Tardif (2002), a formação atual dos professores não deverá resumir-se à parte académica, compreendendo os seus conhecimentos, habilidades e

competências, provenientes de fontes variadas. Como tal, assiste-se a uma diminuição de peso dos conteúdos disciplinares e a uma avaliação formativa e certificativa orientada claramente para as competências. Ensinar, hoje, consiste mais em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas.

Capítulo 9 - Linhas Futuras de Investigação

Capítulo 9 - Linhas Futuras de Investigação

O caminho efetuado até ao momento teve como desígnio, levar a uma reflexão que faça alusão, à atitude dos professores perante alunos com dislexia, procurando compreender se concordam e promovem a inclusão dos mesmos. O ensino de disléxicos é um desafio para o qual devemos estar todos preparados. Neste sentido, também foi nossa intenção compreender se concordavam com a necessidade de formação na área da dislexia.

A realização deste estudo foi uma experiência gratificante, que proporcionou uma visão de um mundo que por um lado, é tão diferente e por outro, em tudo semelhante ao nosso!

O trajeto que acabámos de concretizar conduz-nos não ao fim de um percurso, mas sim, ao fim de uma etapa de uma viagem, que desejamos continuar numa linha de investigação futura, procurando estudar as atitudes dos pais perante os filhos, com dislexia.

Conclusão

O presente estudo de investigação centra-se numa problemática real nas nossas escolas – a atitude dos docentes face à inclusão de alunos com dislexia.

A temática da dislexia tem sido uma problemática de bastante interesse para vários investigadores, tendo sofrido, ao longo dos tempos, variadíssimas alterações. Uma revisão pela bibliografia mais significativa aponta-nos, uma grande diversidade de opiniões, quer em relação à noção de dislexia, quer aos critérios usados para classificar eventuais subgrupos de disléxicos.

A dislexia é um dos termos usados para descrever as dificuldades de aprendizagem, que envolvem a linguagem escrita e falada. Esta apresenta-se como uma grande dificuldade em aprender a escrever, recordar letras, pronunciar palavras e discriminar sons específicos de letras. Os alunos disléxicos têm uma caligrafia muitas vezes ilegível e uma tendência para trocar letras, mesmo depois de terem passado a idade normal, em que isto possa acontecer. É também frequente, quando falam, trocarem o sentido e o som das palavras.

À medida que se foi estudando esta problemática, e se esclareceram algumas etiologias, foi possível compreender que a dislexia não era só um problema grave na leitura, mas também na escrita, nas relações espaciais, na obediência a instruções, na sequência temporal, na capacidade de memorização, entre outros problemas, que afetam os indivíduos disléxicos, no seu quotidiano.

Por outro lado, a legislação que disciplina a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares, sofreu transformações, através dos tempos, e conduziram a uma crescente responsabilização dessas mesmas escolas, pela inclusão destes alunos numa perspetiva de uma "Escola Para Todos".

Sabendo que os professores são atores diretamente implicados e a sua atitude para com os alunos com NEE, dentro da sala de aula, tem um papel importante na tentativa de promover a sua integração e inclusão, no ensino regular, este trabalho pretende apresentar um estudo sobre a atitude dos professores face à inclusão de Disléxicos, no ensino regular. Desta forma, os resultados obtidos permitem dar resposta à nossa questão-problema, bem como, às hipóteses de investigação inicialmente formuladas. O seu objetivo principal foi descobrir se os professores concordam e se têm atitudes que promovem a inclusão dos alunos disléxicos, tendo sido superficialmente abordados os conhecimentos que têm sobre esta problemática e o que os diferencia, tendo em conta algumas variáveis.

Da análise dos dados constatamos que os docentes inquiridos são maioritariamente do sexo feminino, a sua faixa etária é diversificada e a percentagem de entrevistados com poucos anos de serviço é muito baixa, factos estes que podem ser vistos como uma mais valia, no que concerne, à troca de saberes, experiências e maior probabilidade de já terem lecionado com alunos disléxicos.

A maioria dos docentes são favoráveis à inclusão, de alunos com dislexia, e já trabalharam com estes alunos, nas turmas de ensino regular, o que nos permite depreender que as nossas escolas convivem, no seu quotidiano, com alunos com esta problemática, promovendo-se a sua inclusão. Porém, estes docentes, na sua grande maioria, não realizou formação na área da dislexia durante o seu percurso académico, e também não realizaram formação extracurricular, numa percentagem bastante elevada, na medida em que a dislexia é uma realidade nas nossas escolas. Portanto, conclui-se que o número de docentes que realizou formação na área da dislexia é muito reduzido. Esta realidade, no nosso entender, demonstra que presumivelmente, a maioria dos docentes da amostra, não está preparada para uma prática pedagógica adequada e diferenciada, com vista à promoção de uma aprendizagem significativa, para este tipo de alunos.

Os professores de Educação Especial têm uma atitude mais positiva relativamente, à inclusão dos alunos com dislexia, do que os professores do Ensino Regular. Não seria de esperar outra realidade, já que os professores do Educação Especial têm uma formação específica na área deste tipo de ensino, que lhes permite ter uma perceção mais realista e positiva face à inclusão.

Ainda, e em jeito de conclusão, no que diz respeito à inclusão, os docentes femininos, mais novos e com menos tempo, com nível de formação mais elevado têm, maioritariamente, uma atitude mais favorável à inclusão dos disléxicos, no ensino regular.

Assim, os resultados obtidos estão em concomitância com estudos realizados por Castro Silva e Morgado (2004), que indiciam a aceitação do princípio da inclusão por parte dos professores, embora não se sintam preparados para a concretizar. Estes estudos vêm confirmar o que também Avramidis (2002) tinha constatado, em que se verificam atitudes positivas face ao modelo da escola inclusiva, mas a natureza e a austeridade dos problemas dos alunos, interferem nas atitudes dos professores.

Relativamente, à postura dos docentes face à inclusão de alunos com NEE na escola regular, Avramidis *et al.*, (2000), referem que o sucesso das práticas inclusivas depende, verdadeiramente, da atitude positiva do professor e, acrescentam, que os estudos sugerem que a atitude do professor face à inclusão é fortemente determinada pela natureza da incapacidade e/ou dificuldades de aprendizagem, do aluno.

Em suma, o inquérito por questionário demonstrou ser uma boa ferramenta de ação e de investigação, e para efeitos de futuros estudos com esta problemática, o presente trabalho poderá tornar-se relevante, permitindo, por um lado, propiciar aos docentes uma revisão da literatura, e por outro, questionarem as suas próprias atitudes, no sentido de promoverem a inclusão, no seio das suas práticas pedagógicas.

Referências Bibliográficas

- Arnaiz Sánchez, P. (2000). *La diversidad como valor educativo*. In I. Martín (Coord.): El valor educativo de la diversidad (pp. 87-103). Valladolid: Grupo Editorial Universitario.
- Avramidis, E. & Brahm, N. (2002). Teachers attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *Eur. J. of Special Needs Education*, Vol. 17.
- Banerji, M. & Dailey, R. (1995) A Study of the Effects of an Inclusion Model on Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8), pp 511-522.
- Berryman, J. D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special Education*.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index para Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a participação na escola*. Trad. Mônica Pereira dos Santos, Versão Produzido pelo LAPEADE, FE-UFRJ. Português Brasileiro.
- Burstein, N. [et al.] (2004). *Moving toward inclusive practices*. *Remedial and Special Education*, Vol. 25.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Citoler, S. & Sanz, R. (1997). *A Leitura: avaliação e intervenção educativa. Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Cogan, P. (2002). O que os Professores podem fazer. In Choque linguístico: A dislexia nas várias culturas (pp. 66-79). Bruxelas: DITT.
- Cook, Brian G. [et al.] (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*. Vol. 40.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores e Educadores*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2 (XXII).
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M.. (2008). A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso. Coleção Impacto Educacional. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto Editora.

Costa, A.M.B., Leitão, F.R., Morgado, J., Pinto, J.V. (2006). Promoção da educação inclusiva em Portugal. In ciências da educação em Portugal. Porto. Edições Asa.

Cruz, V. (2007). Uma Abordagem Cognitiva da Leitura. Lisboa: Libel.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda.

Davis, R. (2003). *The Gift of Learning* – proven new methods for correcting ADD, Math & Handwriting Problems. USA: Perigee.

Davis, R. (2010). *O dom da dislexia*. Alfragide: Lua de Papel.

Durce, J.& Noya, J. (2001). «Dislexia». *Psikhê* – Revista do Curso de Psicologia do Centro Universitário FMU, v.6, n.2, pp.7-14, São Paulo.

Eco, Humberto (2005). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

Fonseca, Vitor. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editores.

Fortin, Marie-Fabienne (1996). *O Processo de Investigação: da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência, Coop.Universidade do Minho.

Freire, S. & César, M. (2001). Escola Inclusiva: Percursos para a sua concretização, in Atas do IV Encontro Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade.

Gatner, A. & Lipsky, D.K. (1987). Beyond special education. Toward a quality system for all student. Harvard Educational Review.

Heward, W. L. (2001). *Niños excepcionales: Una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall.

Holloway, J. (2000). Preparing teachers for differentiated instruction in Educational leadership.

Hoz, A. (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*, Madrid: Ediciones Anaya, S.A.

Iak, F. (2004). Um estudo sobre os sentidos atribuídos ao aprender por pessoas com dislexia. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade São Marcos. São Paulo.

Jiménez, R. B.(1997). Necessidades educativas especiais. Lisboa: Dinalivro (obra original em espanhol, 1993).

- Kirk, A. S. & Gallagher, J. J. (2002) *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Kowalski, E. & Rizzo, T. (1996). Factors Influencing Preservice Student Attitudes toward Individuals with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*.
- Luczynski, B. Z.(2002). *Dislexia: você sabe o que é?*. 1ª. Ed. Curitiba: Ed. Da autora.
- Massi, G. (2007). *A Dislexia em questão*. São Paulo. Plexus Editora.
- Minkle, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teachers' Experiences with Inclusive Classroom: Implication for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Monedero, C. (1984). *Dificuldades de Aprendizagem* Escolar. Pirâmide, Madrid.
- Morgado, J. (2003). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora.
- Moura, O. (2011). *Portal da Dislexia*. Acedido a 19 de dezembro de 2013 em <http://www.dislexia-pt.com>.
- Mulvihill, B. A. et al. (2002). Training, experience, and child care providers' perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly* 17.
- Nóvoa, A. (1991): "A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola". *Inovação*, Vol. 4(1), pp. 63-76.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva, 5.ª Edição.
- Rocha, C., Cortelazzo, I. B. C. (2006). Necessidades Especiais, Docência e Tecnologias, In Fórum de Tecnologia e Inclusão Social da Pessoa Deficiente. Belém PA: UEPA.
- Selikowitz, M. (2001). *Dislexia: e outras dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Serra, Helena et al. (2005). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Serralha, V. (2011). A Atitude dos Professores em Relação às Vantagens da Inclusão. Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado de Ensino em Educação Física no Ensino Básico e Secundário. ULHT: Lisboa.
- Silva, J. C. & Morgado, J. (2004). Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. In *British Journal of Special Education*, V. 31.
- Stanovich, P.J. (1996). Collaboration- The Key to Successful Instruction in Today's Inclusive Schools. *Intervention in School and Clinic*.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.

Torres, R. & Frenandez, P. (2001). *Dislexia, disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McGraw Hill Editora.

Torres, R. & Fernandez, P. (2002). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill Portuguesa.

Unesco, (1994). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: IIE. Ministério da Educação.

Ward, J., & Center, Y. (1987). Attitudes to the integration of disabled children into regular classes: A factor analysis of functional characteristics. *British Journal of Educational Psychology*;

Warnock, M. (1978). *Special Education Needs*. London: HMSO.

Wood, M. (1998) *Whose Job Is It Anyway? Educational Roles in Inclusion Exceptional Children*.

PÁGINAS ELETRÓNICAS CONSULTADAS

[Http://pt.wikipedia.org/wiki/dislexia](http://pt.wikipedia.org/wiki/dislexia) acedido em 12/12/12.

[Http://www.apdis.com/dislexia](http://www.apdis.com/dislexia) acedido em 12/12/12.

[Http://www.portoeditora.pt](http://www.portoeditora.pt) acedido em 12/12/12.

[Http://www.prof2000.pt/users/cmsilva/historia.htm](http://www.prof2000.pt/users/cmsilva/historia.htm) acedido em 12/12/12.

[Http://www.dislexia-pt.com/definicao.htm](http://www.dislexia-pt.com/definicao.htm) Portal da Dislexia, acedido, em 13/12/2013.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Declaração universal dos Direitos da Criança (1959)
- Public Law PL 94-142 (1975) - EUA
- Relatório Warnock (1978)
- Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989)
- Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)
- Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993)
- Declaração de Salamanca (1994)
- Fórum Mundial de Educação para Todos (1995)
- Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, 14 de Outubro)
- Decreto-Lei nº 35/90
- Decreto-Lei nº 319/91
- Despacho nº 105/97
- Decreto-Lei nº 163/2006
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro

Apêndices

Apêndice A – Inquérito por Questionário

Apêndice B – Pedido de Autorização

Apêndice A – Inquérito por Questionário



Escola Superior de Educação João de Deus

Caro (a) colega:

O Presente questionário faz parte de uma Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, subordinado ao tema “ A Escola e a Dislexia, uma maneira diferente de aprender”.

Este inquérito é dirigido aos Professores e tem como finalidade proceder a uma recolha de informação sobre a atitude dos Professores face à inclusão de alunos com Dislexia em turmas regulares. O questionário é anónimo e as respostas são confidenciais.

A sua colaboração, através deste inquérito é imprescindível para o êxito deste trabalho, pelo que solicitamos que responda às questões colocadas o mais fidedignamente possível.

Assinale com uma cruz (X) a sua resposta, complete-a sempre que lhe é solicitado.

Parte I – Dados pessoais e profissionais.

1. Idade

☐ 20 – 29 ☐ 30 – 39 ☐ 40 – 45 ☐ > que 45

2. Sexo

☐ Feminino ☐ Masculino

3. Grau Académico

Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Tempo de serviço

☐ 0 a 5 anos ☐ 6 a 15 anos ☐ 16 a 25 anos ☐ Mais de 25 anos

5. Nível de Ensino que leciona.

☐ 1º Ciclo ☐ 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo ☐ Secundário ☐ Educação Especial

6. Ao longo da sua carreira profissional, já lidou com alunos com dislexia?

☐ Sim ☐ Não

7. Durante a sua formação académica, teve formação específica na área da dislexia?

☐ Sim☐ Não

8. Teve formação extracurricular na área da Educação Especial?

☐ Sim☐ Não

9. Tipo de formação na área da Educação Especial:

Nenhuma ☐Ações de formação ☐

Pós – Graduação

Mestrado ☐Doutoramento ☐**Parte II – Dados de Opinião.**

Para cada uma das questões que se seguem, coloque uma cruz (X) no quadrado em função do seu grau de concordância ou de discordância.

1 - Discordo Totalmente

2 - Discordo

3 - Não Concordo Nem Discordo

4 - Concordo

5 - Concordo Totalmente

1	Os alunos com dislexia beneficiam com a sua inclusão nas turmas do ensino regular.	1	2	3	4	5
2	O apoio do professor da Educação Especial é essencial para a inclusão dos com dislexia na sala de aula do ensino regular.	1	2	3	4	5
3	Os alunos disléxicos têm dificuldade em memorizar sons e letras	1	2	3	4	5
4	A atenção que requer, os alunos com dislexia, prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.	1	2	3	4	5
5	A inclusão de alunos disléxicos, no ensino regular, melhora a sua sociabilização.	1	2	3	4	5
6	O diagnóstico em dislexia só é possível se houver problemas de leitura.	1	2	3	4	5
7	A formação contínua de professores na área de Educação Especial é importante para o sucesso dos alunos com dislexia no ensino regular.	1	2	3	4	5
8	Os alunos com dislexia obteriam mais proveito se fossem educados em Instituições de Ensino Especial.	1	2	3	4	5
9	Os alunos disléxicos não têm dificuldades em converter letras em sons e em palavras.	1	2	3	4	5
10	O professor do ensino regular desenvolve estratégias diferenciadas que promovem a inclusão dos alunos com dislexia.	1	2	3	4	5
11	O professor de ensino regular pouco pode fazer para contribuir para a aprendizagem dos alunos com dislexia.	1	2	3	4	5
12	Os alunos disléxicos pensam sobretudo em imagens e não tanto em palavras	1	2	3	4	5
13	As aprendizagens académicas dos alunos ditos normais, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam os alunos com dislexia.	1	2	3	4	5
14	O ritmo de aprendizagem do aluno com Dislexia deve ser respeitado, facilitando assim a aprendizagem do grupo turma.	1	2	3	4	5
15	A inclusão de alunos com dislexia, no ensino regular, obriga à alteração das atividades normais na sala de aula.	1	2	3	4	5

16	Os professores devem conceber materiais de apoio aos alunos com dislexia.	1	2	3	4	5
17	O ritmo de aprendizagem do aluno com Dislexia deve ser respeitado, facilitando assim a aprendizagem do grupo turma.	1	2	3	4	5
18	A inclusão dos alunos com dislexia nas turmas de ensino regular prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.	1	2	3	4	5
19	A omissão de palavras na leitura e na escrita é uma das características da dislexia.	1	2	3	4	5
20	Os alunos com dislexia não apresentam uma leitura lenta e silábica.	1	2	3	4	5

Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice B – Pedido de Autorização

Exmo Sr.(a) Diretor(a) do
Agrupamento de Escolas

Encontro-me a realizar um trabalho de investigação, que emerge da Dissertação de Mestrado, em Ciências da Educação, na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação João de Deus. Neste sentido, venho solicitar a aplicação do presente inquérito no vosso agrupamento. Este inquérito enquadra-se no projeto de investigação, e tem como objetivo exclusivo saber a opinião/atitude que os professores têm sobre a Dislexia, bem como sobre a inclusão dos disléxicos no ensino regular e qual a formação que tiveram, ao longo do percurso académico, no que concerne às práticas educativas inclusivas no contexto escolar.

O questionário é anónimo e as respostas são confidenciais.

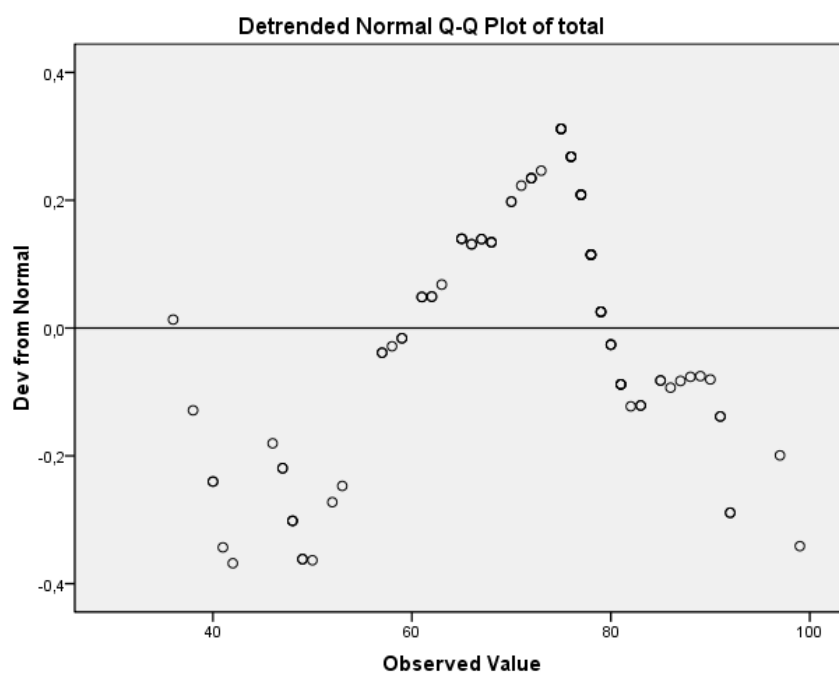
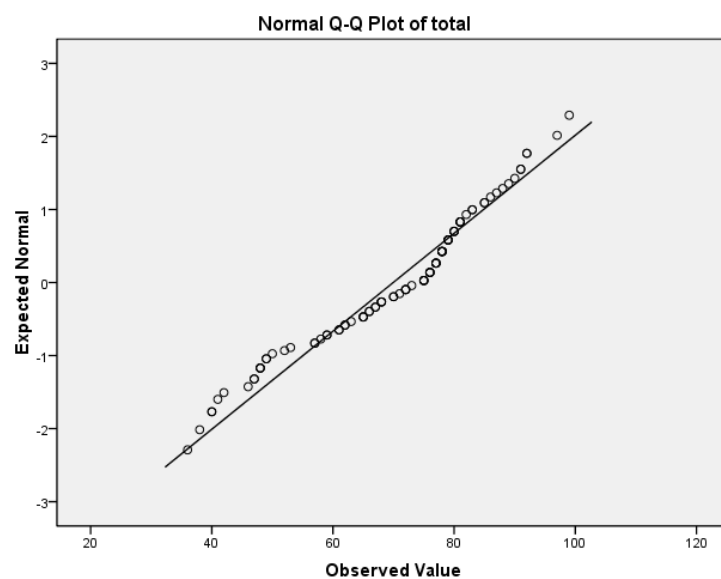
Obrigada pela sua colaboração!

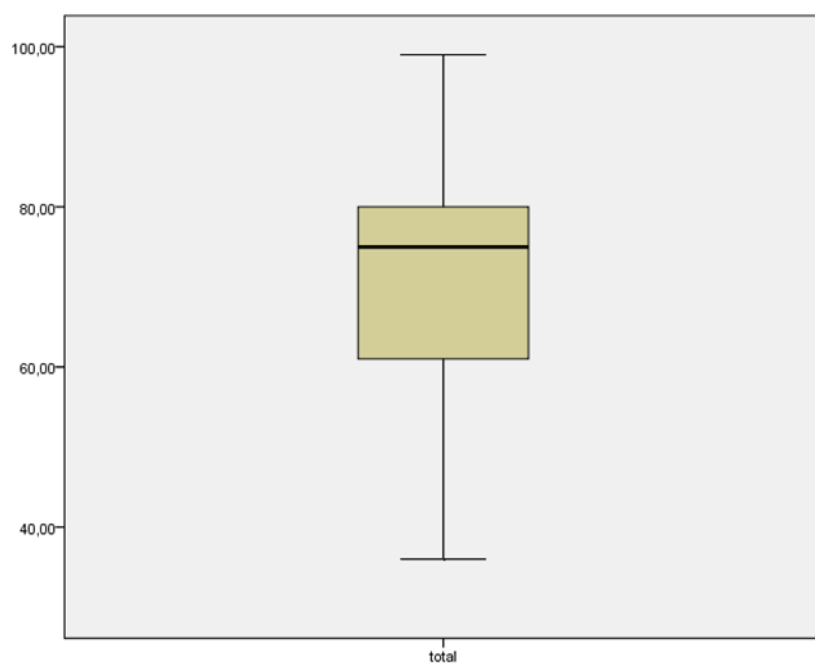
(Isabel Maria Monteiro de Sousa Lona)

Anexos

Anexo A - Tabelas dos Testes Estatísticos

Testes de normalidade.





Atitude dos professores em função do género (H₁).**Mann-Whitney Test****Ranks**

	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
total	Feminino	49	54,20	2656,00
	masculino	41	35,10	1439,00
	Total	90		

Test Statistics^a

	Total
Mann-Whitney U	578,000
Wilcoxon W	1439,000
Z	-3,457
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001
a. Grouping Variable: Sexo	

Atitude dos professores em função da idade (H₂).**Kruskal-Wallis Test****Ranks**

	Idade	N	Mean Rank
total	30-39	33	57,88
	40-45	29	42,78
	superior a 45	28	33,73
	Total	90	

Test Statistics^{a,b}

	Total
Chi-Square	13,420
Df	2
Asymp. Sig.	,001
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Idade	

Atitude dos professores em função do tempo de serviço docente (H₃).

Ranks			
	Tempo de serviço	N	Mean Rank
total	0-5 anos	8	71,44
	6-15 anos	25	52,42
	16-25 anos	35	44,60
	mais de 24 anos	22	29,64
	Total	90	

Test Statistics^{a,b}	
	total
Chi-Square	17,812
df	3
Asymp. Sig.	,000
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Tempo de serviço	

Atitude dos professores em função do nível de ensino (H₄).**Kruskal-Wallis Test**

Ranks			
	Nível de Ensino que leciona	N	Mean Rank
total	1º ciclo	8	36,44
	2º ciclo	8	34,88
	3º ciclo	15	56,13
	secundário	29	29,50
	Educação Especial	30	60,90
	Total	90	

Test Statistics^{a,b}	
	total
Chi-Square	26,101
df	4
Asymp. Sig.	,000
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Nível de ensino que leciona	

Atitude dos professores em função da formação académica (H₅).

Kruskal-Wallis Test

Ranks			
	Grau académico	N	Mean Rank
Total	bacharelato	15	13,27
	licenciatura	45	42,58
	Mestrado	25	65,54
	doutoramento	5	68,30
	Total	90	

Test Statistics^{a,b}	
	total
Chi-Square	41,962
df	3
Asymp. Sig.	,000
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Grau académico	

Atitude dos professores em função do tipo de formação em Educação Especial (H₆).

Mann-Whitney Test

Ranks				
	Perg 8	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Formação Extracurricular em EE			
total	Sim	51	53,93	2750,50
	Não	39	34,47	1344,50
	Total	90		

Test Statistics^a	
	total
Mann-Whitney U	564,500
Wilcoxon W	1344,500
Z	-3,503
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
a. Grouping Variable: Perg.8	

Kruskal-Wallis Test

Ranks			
	Perg.9 Tipo de formação EE	N	Mean Rank
Total	Nenhuma	39	31,83
	Ações de formação	22	39,68
	Pós-graduação	18	64,06
	Mestrado	11	75,23
	Total	90	

Test Statistics ^{a,b}	
	total
Chi-Square	35,125
df	3
Asymp. Sig.	,000
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Perg.9 Tipo de formação EE	

Mann-Whitney Test

Ranks				
	Perg6 Já trabalhou com alunos com dislexia	N	Mean Rank	Sum of Ranks
total	Sim	79	46,82	3698,50
	Não	11	36,05	396,50
	Total	90		

Test Statistics ^a	
	total
Mann-Whitney U	330,500
Wilcoxon W	396,500
Z	-1,282
Asymp. Sig. (2-tailed)	,200
a. Grouping Variable: Já trabalhou com alunos com dislexia	

